

Yhdessä leikkien, yhdessä oppien – ryhmäytymisen yhteys oppimisympäristön laatuun

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Varhaiskasvatuksen maisterioh-
jelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Marraskuu 2017
Alli Mustonen

Ohjaaja: Jyrki Reunamo



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustiede		Laitos - Institution - Department Varhaiskasvatus	
Tekijä - Författare - Author Alli Mustonen			
Työn nimi - Arbetets titel Yhdessä leikkien, yhdessä oppien – ryhmäytymisen yhteys oppimisympäristön laatuun			
Title			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Jyrki Reunamo		Aika - Datum - Month and year lokakuu 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 73 s + 3 liitettä (5 sivua)
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><i>Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan lapsi kasvaa ja oppii sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppimisympäristönsä kanssa. Oppimisympäristön sosiaalinen ulottuvuus liittyy yksilön tarpeeseen kuulua ryhmään ja saada olla ryhmässään yksilöllinen. Ryhmämuotoisessa varhaiskasvatuksessa nämä tarpeet täyttyvät lapsiryhmän ryhmäytyessä. Aikaisempi tutkimus osoittaa, että sosiaalinen vuorovaikutus joko rajoittaa tai edistää lasten oppimista. Tämän tutkimuksen tarkoitus on kartoittaa lapsiryhmän ryhmäytymisen yhteyttä varhaiskasvatuksen oppimisympäristön fyysisen, sosiaalisen ja didaktisen ulottuvuuden laatuun. Taustateorioita ovat Tuckmanin ryhmänkehityksen vaiheet ja Koivulan teoria lasten yhteisöllisyyden kehittämisestä. Oppimisympäristön laatutekijät perustuvat ECERS-R -laadun arvioinnin mittariin. Tutkimuskysymykset olivat: (1) Onko lapsiryhmän ryhmäytymisen ja varhaiskasvatuksen oppimisympäristön fyysisen ulottuvuuden laadun välillä yhteyttä? (2) Onko lapsiryhmän ryhmäytymisen ja varhaiskasvatuksen oppimisympäristön sosiaalisen ulottuvuuden laadun välillä yhteyttä? ja (3) Onko lapsiryhmän ryhmäytymisen ja varhaiskasvatuksen oppimisympäristön didaktisen ulottuvuuden laadun välillä yhteyttä?</i></p> <p><i>Tämä on tilastollinen tutkimus. Aineistona käytin Helsingin yliopiston dosentti Jyrki Reunamon Orientaatioprojektin toisessa vaiheessa, keväällä 2015 kerättyä aineistoa (Henkilöstön arviointi oppimisympäristöstä, Lapsihavainnointi ja Lapsiarviointi 2015). Aineistot ovat laajoja (n > 2000). Pieniä ja suuria lapsiryhmiä oli aineistossa vähän: enimmäkseen lapset olivat 14 — 24 lapsen ryhmissä. Lapsiryhmien nuorimman ja vanhimman lapsen iän erotus vaihteli välillä 0—5 vuotta. Analyysimenetelminä käytin Cronbachin alfa -kerrointa, osittaiskorrelaatiota, Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa ja ristiintaulukointia. Analysoinnissa käytin SPSS-ohjelmaa.</i></p> <p><i>Tulokset osoittivat odotetusti lapsiryhmän ryhmäytymisen olevan yhteydessä varhaiskasvatuksen oppimisympäristön fyysiseen, sosiaaliseen ja didaktiseen ulottuvuuteen. Muun muassa perushoidon tilanteet olivat rauhallisempia, sosiaalinen vuorovaikutus toimivampaa, lasten kielellinen osallistuminen rikkaampaa ja leikki pitkäkestoisempaa hyvin ryhmäytyneissä lapsiryhmissä kuin heikommin ryhmäytyneissä lapsiryhmissä. Tulokset osoittivat myös sen, että erityistä tukea tarvitsevat lapset tulee ottaa erityisellä tavalla huomioon myös lapsiryhmää ryhmäytettäessä.</i></p>			
Avainsanat - Nyckelord varhaiskasvatus, lapsiryhmä, oppimisympäristö, laatu			
Keywords			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Alli Mustonen			
Työn nimi - Arbetets titel			
Title Playing Together, Learning Together — Correlation between Group Development and the Quality of the Learning Environment in Early Education			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Jyrki Reunamo		Aika - Datum - Month and year October 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 73 pp. + 3 appendices (5 pages)
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><i>According to sociocultural learning theory a child develops and learns in social interaction with his or her learning environment. The social dimension of the learning environment in the early childhood education is related to child's need to become a member of the peer group. In group-based early childhood education this need shall be ensured as the group develops. Earlier research shows that social interaction of the learning environment either limits or promotes children's learning. The aim of this study is to find out if there is any correlation between group development and the quality of the learning environment in the early childhood education. In this study, the learning environment contains the physical, social and didactic dimensions. The theories behind this study are Tuckman's stages of group development (1965) and Koivula's research of children's sense of community and collaborative learning in day care center (2010). In this study, the quality factors of the learning environment were defined according to ECERS-R. The research questions were: Is there any correlation between group development stages and (1) the quality of the physical dimension, (2) the quality of the social dimension and (3) the quality of the didactic dimension of the learning environment in early childhood education?</i></p> <p><i>In this secondary research I used the quantitative data collected (spring 2015) by the Orientation project led by docent Jyrki Reunamo in the University of Helsinki. The material is extensive (n>2000). The children in this research were mostly in groups of 14 to 24 children. The difference between the age of the youngest and the oldest child in the group was between 0 to 5 years. The statistical methods of this research were the Cronbach's alpha, the partial correlation, the Spearman's correlation and the cross-tabulation.</i></p> <p><i>As expected, the group development correlates with physical, social and didactic dimension of the learning environment in early childhood education. E.g. basic care situations were more peaceful, social interaction was more effective, children's linguistic participation was richer and play was longer-lasting in later group development stages than earlier stages of the group development. The structure of the group shall be taken in to account.</i></p>			
Avainsanat - Nyckelord			
Keywords early education, peer group, learning environment, quality, group development			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	LAPSIRYHMÄN RYHMÄYTYMINEN	4
2.1	Lapsiryhmän ryhmäytyminen Tuckmanin ryhmän kehityksen vaiheiden mukaan	5
2.2	Lapsiryhmän ryhmäytyminen Koivulan yhteisöllisyyden kehittymisen vaiheiden mukaan	8
3	VARHAISKASVATUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖT	10
3.1	Oppimisympäristön fyysinen, sosiaalinen ja didaktinen ulottuvuus	12
3.2	ECERS-R – oppimisympäristön laadunarvioinnin osa-alueet	14
4	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	19
5.1	Tutkimusaineiston keruu ja aineistonkuvaus	20
5.2	Aineiston analysointi	22
5.2.1	Summamuuttujien luominen ja niiden sisäisen konsistenssin laskeminen	22
5.2.2	Muuttujien normaalisuuden tarkistaminen ja muuttujamuunnosten tekeminen	23
5.2.3	Korrelaatioiden laskeminen osittaiskorrelaatiota ja Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa käyttäen	24
5.2.4	Ristiintaulukointi	27
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	28
6.1	Summamuuttujien luominen ja niiden sisäisen konsistenssin laskeminen	29
6.1.1	Ryhmäytymisen astetta kuvaavat summamuuttujat	29
6.1.2	Oppimisympäristöä kuvaavat summamuuttujat	30
6.1.3	Summamuuttujien normaalisuuden tarkistaminen ja tarvittavien muuttujamuunnosten tekeminen	35
6.1.4	Oppimisympäristön arvioinnin taustatietomuuttujien keski- ja hajontalukuja	39
6.2	Lapsiryhmän ryhmäytymisen yhteys varhaiskasvatuksen oppimisympäristön fyysisen ulottuvuuden laatuun	41
6.3	Lapsiryhmän ryhmäytymisen yhteys varhaiskasvatuksen oppimisympäristön sosiaalisen ulottuvuuden laatuun	44
6.4	Lapsiryhmän ryhmäytymisen yhteys varhaiskasvatuksen oppimisympäristön didaktisen ulottuvuuden laatuun	53

7	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTINEN TARKASTELU	60
8	POHDINTA	63
	LÄHTEET	67
	LIITTEET	72

TAULUKOT

Taulukko 1. Oppimisympäristön laatua kuvaavien summamuuttujien keski- ja hajontaluvut.....	39
Taulukko 2. Oppimisympäristön arvioinnin aineiston taustamuuttujien keski- ja hajontaluvut.....	40
Taulukko 3. Lapsen toiminnan yleisen kehityksen (vapaa leikki sisällä, ulkotoiminta) ja lapsen oman toiminnan (roolileikki, sääntöleikki) yhteys <i>Suoriutumisen vaiheeseen</i> ja <i>Kuohuntavaiheeseen</i> (lapsihavainnointiaineiston yhteys ryhmytyymiseen).	43
Taulukko 4. Lapsen pääasiallisen huomion kohteen (toinen lapsi, ryhmä lapsia, kokonaistilanne), lapsen sosiaalisen orientaation (osallistuva, vuorovaikutteinen, avoin, tekee yhteistyötä) ja lapsen oman toiminnan (kielletty toiminta) yhteys <i>Suoriutumisen vaiheeseen</i> ja <i>Kuohuntavaiheeseen</i>	46
Taulukko 5. Läheisimmän tai keskeisimmän aikuisen toiminnan yhteys <i>Suoriutumisen vaiheeseen</i> ja <i>Kuohuntavaiheeseen</i>	47
Taulukko 6. Lapsessa havaitun emotionin yhteys <i>Suoriutumisen vaiheeseen</i> ja <i>Kuohuntavaiheeseen</i>	48
Taulukko 7. Lapsiryhmän rakenteen yhteys <i>Suoriutumisen vaiheeseen</i> ja <i>Kuohuntavaiheeseen</i>	49
Taulukko 8. Erityisryhmän ja ei-erityisryhmän suhteelliset osuudet <i>Suoriutumisen vaiheen</i> eri arvoilla.	50
Taulukko 9. Erityisryhmän ja ei-erityisryhmän suhteelliset osuudet <i>Kuohuntavaiheen</i> eri arvoilla.....	50
Taulukko 10. Yksittäisten lasten tuen tarpeiden yhteys <i>Suoriutumisen vaiheeseen</i> ja <i>Kuohuntavaiheeseen</i>	51
Taulukko 11. Lasten sosiaalisten taitojen yhteys <i>Suoriutumisen vaiheeseen</i> ja <i>Kuohuntavaiheeseen</i>	52
Taulukko 12. Oppimisen sisältöjä ja tapoja kuvaavien muuttujien yhteys <i>Suoriutumisen vaiheeseen</i> ja <i>Kuohuntavaiheeseen</i> . Osittaiskorrelaatio...	55
Taulukko 13. Oppimisen Oppimisen sisältöjä ja tapoja kuvaavien muuttujien yhteys <i>Suoriutumisen vaiheeseen</i> ja <i>Kuohuntavaiheeseen</i> . Spearmanin järjestyskorrelaatio.	55
Taulukko 14. Ryhmytyymisen yhteys <i>Suunnitteluun ja dokumentointiin</i>	57
Taulukko 15. Ryhmytyymisen yhteys vapaaseen leikkiin, toimintaan koko ryhmänä ja toimintaan pienryhmissä.....	57
Taulukko 16. Lapsen toiminnan yleisen kehityksen, lapsen oman toiminnan, lapsen fyysisen aktiivisuuden ja lapsen sitoutuneisuuden (Liite 2) yhteys <i>Suoriutumisen vaiheeseen</i> ja <i>Kuohuntavaiheeseen</i>	59

KUVIOT

Kuvio 1. Tutkimukseen osallistuneiden lapsiryhmien vanhimman lapsen ja nuorimman lapsen iän suhde toisiinsa.	21
Kuvio 2. <i>Suoriutumisen vaiheen</i> histogrammi ja Boxplot.	36
Kuvio 3. <i>Kuohuntavaiheen</i> histogrammi ja Boxplot.	36
Kuvio 4. Summamuuttujien <i>Perushoidon tilanteet, Kuvitteluleikki, Liikkuminen</i> ja <i>Informaatioteknologian käyttäminen</i> histogrammit ja Boxplotit.	37
Kuvio 5. Summamuuttujien <i>Vuorovaikutus</i> ja <i>Kielellinen osallistuminen</i> histogrammit ja Boxplotit.	38
Kuvio 6. Summamuuttujien <i>Tiimin toiminta, Johtajuus</i> ja <i>Yhteistyö huoltajien kanssa</i> histogrammit ja boxplotit.	38
Kuvio 7. Ainakin yhden maahanmuuttajataustaisen vanhemman omaavien lasten ja erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä.	41
Kuvio 8. Ryhmäytymisen (<i>Suoriutumisen vaihe, Kuohuntavaihe</i>) yhteys vuorovaikutuksen laatuun (<i>Vuorovaikutus</i>).	45
Kuvio 9. Lasten luovuuden ja itseilmaisun yhteys <i>Suoriutumisen vaiheeseen</i>	54
Kuvio 10. Lasten luovuuden ja itseilmaisun yhteys <i>Suoriutumisen vaiheeseen</i>	56
Kuvio 11. Ryhmäytymisen (<i>Suoriutumisen vaihe, Kuohuntavaihe</i>) yhteys <i>Kuvitteluleikkiin</i> . Arvioinnin kohteena ovat leikkien pitkäkestoisuus, draama- ja roolileikkien määrä.	56
Kuvio 12. <i>Kuohuntavaiheen</i> yhteys lasten hienomotoristen taitojen kehittämiseen.	56

1 Johdanto

Varhaiskasvatusta voi tarkastella sekä sosiokulttuurisesta että kontekstuaalisesta näkökulmasta. Lapsi kasvaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja toiminnassa osaksi lapsiryhmän kulttuuria ja toimintaympäristöään. Vastaavasti lapsiryhmän kulttuuri ja toimintaympäristö kehittyvät lapsen osallistumisen ja toimijuuden myötä. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 23—26.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2016 todetaan ryhmäytymisen edistävän lapsen oppimista ja osallisuutta (Opetushallituksen verkkosivut, 2016, 13). Ryhmäytymisen yhteys oppimiseen ja osallisuuteen liittyy lapsen identiteetin kehittymiseen eli siihen millainen lapsi tuntee olevansa, tai haluaisi olla, ja miten lapsi näkee itsensä suhteessa muihin, tai haluaisi nähdä itsensä suhteessa muihin. Sosiaalinen identiteetti on sidoksissa yksilön tarpeeseen kuulua johonkin ryhmään ja henkilökohtainen identiteetti tarpeeseen erottua ryhmässä eli olla yksilöllinen. Ryhmään kuulumisen tunne saa aikaan myönteisiä emotioita ja nämä emotionit yhdessä sosiaalisen ja henkilökohtaisen identiteetin kanssa selittävät oppimista. Identiteetin kehitykseen vaikuttaa siten lapsen suhde häntä lähellä oleviin ihmisiin. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 47—48; Schaffer, 2010, 80.) Identiteetti on muuttuva ja eri ympäristöissä ja konteksteissa erilainen (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 48).

Taustateorioina tässä tutkimuksessa ovat Bruce Tuckmanin vuonna 1965 esittämä malli ryhmän kehityksen vaiheista ja Merja Koivulan vuonna 2010 esittämä, sosiokulttuuriseen teoriaan pohjautuva malli lasten yhteisöllisyyden kehittymisestä. Vaikka Tuckmanin malli ryhmän kehityksen vaiheista on yli 50 vuotta vanha, sitä käytetään yhä sosiaalipsykologisessa tutkimuksessa. Esimerkiksi Bonbright (2010, 111—120) toteaa Tuckmanin mallin antavan yhä hyvän lähtökohdan keskusteltaessa ryhmädynamiikan keskeisistä kysymyksistä, kuten johtajuudesta, motivoinnista ja palkitsemisesta. Tuckmanin mallissa ryhmän kehitystä tarkastellaan ryhmän vuorovaikutuksen ohella ryhmän johtajuuden näkökulmasta. Koivulan malli puolestaan tarkastelee lasten yhteisöllisyyden kehittymistä lasten keskinäisessä toiminnassa ja vuorovaikutuksessa (Koivula, 2010, 48).

Tämä tutkimus on sekundääriaineistoon perustuva tilastollinen tutkimus. Tutkimusaineistona on Orientaatioprojektin Suomessa keväällä 2015 kerätty aineisto. Orientaatioprojekti on vuonna 2008 käynnistetty, kansainvälinen varhaiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämisprojekti, jossa Suomen lisäksi mukana ovat Taiwan, Hong Kong ja Singapore. Suomen tutkimus- ja kehitystiimiä johtaa dosentti Jyrki Reunamo Helsingin yliopiston kasvatustieteiden osastolta. Aineiston keruuseen osallistui yli 2000 lasta Espoon, Helsingin, Hyvinkään, Hämeenlinnan, Järvenpään, Keravan, Kouvolan, Mäntsälän, Nurmijärven, Sipoon, Turun, Tuusulan ja Vantaan alueilla. (Reunamo1.)

Tässä tutkimuksessa käyttämiäni tilastollisia menetelmiä ovat summamuuttujien luominen ja niiden sisäisen konsistenssin laskeminen, muuttujien normaalisuuden tarkistaminen ja tarvittavien muuttujamuunnosten tekeminen, muuttujien välisten korrelaatioiden laskeminen ja ristiintaulukointi. Aineiston analysoinnissa käytin SPSS-tilasto-ohjelmaa. Ryhmytymisen astetta kuvaavien summamuuttujien luomisessa luokitteluperusteena käytin sekä Tuckmanin että Koivulan teorioita, oppimisympäristön laatua kuvaavien summamuuttujien luomisessa ECERS-R:n (Early Childhood Environmental Rating Scale - Revised) seitsemää kokonaisuutta: 1) tilat, välineet ja kalusteet, 2) perushoidon tilanteet, 3) kieli ja päättelykokemukset, 4) oppimisen sisällöt ja tavat, 5) vuorovaikutus, 6) päivän rakenne ja organisointi sekä 7) henkilöstön ja huoltajien tarpeet. Näistä ensimmäinen kuuluu varhaiskasvatuksen oppimisympäristön fyysiseen ulottuvuuteen, kolmas, viides ja seitsemäs sosiaaliseen ulottuvuuteen ja toinen, neljäs ja kuudes didaktiseen ulottuvuuteen. Kaikki ympäristöt voidaan jakaa fyysiseen, sosiaaliseen, paikalliseen ja tekniseen ulottuvuuteen, mutta vasta didaktinen ulottuvuus tekee ympäristöstä oppimisympäristön (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukanen, Passi & Särkkä, 2007, 16). Muun muassa Stanton-Chapman (2015, 99—107) tuo esiin varhaiskasvatuksen oppimisympäristön fyysisen, sosiaalisen ja didaktisen ulottuvuuden tavoiteltaessa vuorovaikutustaitojen oppimista leikissä. Sheridan (2001, 54—55) taas muistuttaa, että varhaiskasvatuksen tulee tukea lapsen mahdollisuuksia vaikuttaa oppimisympäristöönsä ja omaan oppimisprosessiinsa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella lapsiryhmän ryhmäytymisen yhteyttä varhaiskasvatuksen oppimisympäristön fyysisen, sosiaalisen ja didaktisen ulottuvuuden laatuun. Tarkoituksena ei ole selvittää kaikkia mahdollisia yhteyksiä eikä löydettyjen yhteyksien suuntaa. Luonteeltaan tämä tutkimus on kartoittava.

2 Lapsiryhmän ryhmäytyminen

Sekä Piagét että Vygotsky pitivät lapsen ja sekä sosiaalisen että fyysisen ympäristön välistä vuorovaikutusta keskeisenä lapsen oppimisprosessissa. Piagét piti oppimisen kannalta ensisijaisena lapsen kognitiivista kykyä konstruoida tietoa ja keskeisenä mekanismina kognitiiviseen tasapainotilaan pyrkimistä. Hänen mukaansa oppimisessa on kyse erilaisten kognitiivisten konfliktien ratkaisemisesta ja oppimisen kannalta paras sosiaalinen ympäristö on kognitiivisesti tasavertainen ryhmä. Vygotsky taas katsoi oppimisen tapahtuvan ensisijaisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja vasta toissijaisesti ihmisen sisäisenä kognitiivisena toimintona. Käsitteellä lähikehitysvyöhyke Vygotsky tarkoitti lapsen todellisen kehityksen ja potentiaalisen kehitystason välistä aluetta eli aluetta, jolla lapsi ei vielä kykene suoriutumaan itsenäisesti, mutta kykenee suoriutumaan joko aikuisen tai häntä taitavamman lapsen opastuksella. Lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvassa oppimisessa lapset opastavat toisiaan kukin omien taitojensa mukaan. Hänen mukaansa lapset oppivat yhdessä enemmän kuin kukin yksilönä erikseen: lasten ajattelu- ja vuorovaikutustaidot kehittyvät, lasten itseohjautuvuus paranee, oppimismotivaatio kasvaa ja ryhmän jäsenet kokevat emotionaalista yhteenkuuluvuuden tunnetta toisiinsa. Haasteena voivat kuitenkin olla ryhmän lasten eritasoiset sosiaaliset taidot, yhteistyökyvyt ja halukkuus yhteistyöhön. (Tynjälä, 1999, 154—168.)

Ryhmän jäsenyys voi olla annettua, osallistuvaa tai koettua jäsenyyttä. Koetussa jäsenyydessä yksilö tuntee kuuluvansa ryhmään. Osallistuva jäsenyys tarkoittaa yksilön itse valitsemaa jäsenyyttä ja annettu jäsenyys yksilölle osoitettua jäsenyyttä. (Nivala, 2008, 124.) Varhaiskasvatuksessa ryhmät ovat annettuja eli lapset tai heidän huoltajansa eivät voi itse päättää, mihin lapsiryhmään lapsi kuuluu (Koivula, 2013, 21). Vasta lapsiryhmän ryhmäytymisen myötä lasten ryhmän jäsenyydestä muodostuu koettua jäsenyyttä. Yhteinen työskentely ja positiivinen vuorovaikutus lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta ja luovat jaettuja oppimiskokemuksia (Lehtinen, 2000, 109; Sandberg & Eriksson, 2010, 625). Bruce Tuckmanin vuonna 1965 esittämä ja edelleen hänen yhdessä Mary Ann Jensenin kanssa kehittämä ryhmän kehityksen vaihemalli kuvaa sekä ryhmänsisäisten

vuorovaikutussuhteiden kehittymistä että vuorovaikutuksen sisältöä eri ryhmänkehityksen vaiheissa (Tuckman, 2001, 66—70). Koivulan (2013, 78) yhteisöllisyyden kehittymisen vaihemalli perustuu lasten yhteisöllisyyden kehittymiseen leikissä.

Tässä kappaleessa kuvaan lapsiryhmän ryhmäytymisen vaiheet Tuckmanin ryhmän kehityksen vaiheiden ja Koivulan lasten yhteisöllisyyden kehittymisen mukaan. Tämän jälkeen kuvaan varhaiskasvatuksen oppimisympäristön fyysisen, sosiaalisen ja didaktisen ulottuvuuden ja pääpiirteittäin ECERS-R:n oppimisympäristön laadunarvioinnin osa-alueet.

2.1 Lapsiryhmän ryhmäytyminen Tuckmanin ryhmän kehityksen vaiheiden mukaan

Tuckman jakaa ryhmän kehityksen vaiheet ryhmän muodostamisvaiheeseen (forming), kuohuntavaiheeseen (storming), normien muodostumisvaiheeseen (norming) ja suoriutumisen vaiheeseen (performing) sekä vuonna 1977 yhdessä Jensenin kanssa lisättyyn päätösvaiheeseen (adjourning). Muodostumisvaiheessa ryhmän vuorovaikutusta kuvaa keskinäinen testaaminen ja riippuvuus. Ryhmä suuntautuu sille annettuun tehtävään. Kuohuntavaiheessa ryhmän jäsenten välille muodostuu herkästi konflikteja: ryhmälle asetettuihin tavoitteisiin reagoidaan emotionaalisesti. Kuohuntavaiheessa ryhmä voi olla hyvinkin polarisoitunut. Toisiin ryhmän jäseniin ja ryhmän johtajaan suhtaudutaan vastustaen, jopa vihamielisesti. Ryhmän vuorovaikutuksessa korostuvat ristiriidat. Ryhmän rakenteiden sekä toimintamallien muodostumisen vastustaminen tekee ryhmän toiminnasta kaoottista. Normien muodostumisvaiheessa kehittyy ryhmän yhteenkuuluvuuden tunne. Ryhmän normeista päästään sopimukseen ja roolijako ryhmässä selkiytyy. Tehtäviin ja niiden tulkintoihin suhtaudutaan avoimemmin, jolloin henkilökohtaisten mielipiteiden ilmaiseminen on luontevampaa. Suoriutumisen vaiheessa roolijako on muodostunut joustavaksi, ryhmän rakenne ja toimintamallit tukevat ryhmän tavoitteita, ryhmä keskittyy tehtävän suorittamiseen ja kehittää uusia ideoita. Ryhmässä koetaan yhteenkuuluvuutta ja sen sosiaalinen ja emotionaalinen ilmapiiri on positiivinen. Päätösvaiheessa ryhmässä voi esiintyä

ryhmän hajoamisesta aiheutuvaa levottomuutta ja erilaisia emootioita, jopa surullisuutta. Päätösvaiheessa pohditaan onnistumisia ja epäonnistumisia. (Tuckman, 2001, 66—70.)

Vaikka Tuckmanin ryhmän kehityksen vaihemalli on jo yli viisikymmentä vuotta vanha, se on edelleen käyttökelpoinen sosiaalipsykologisessa tutkimuksessa (Mamadou, 2014, 158-168). Muun muassa Korinteli ja Siradze (2016, 1857 – 7881) toteavat lasten ja nuorten parissa käytetyn ryhmäpsykoterapiamenetelmän (Mythodrama) ryhmän kehitysvaiheiden vastaavan Bruce Tuckmanin vuonna 1965 esittämiä ryhmän kehityksen vaiheita ja Betts ja William (2015, 1—9) toteavat Tuckmanin ryhmänkehityksen vaiheiden tuntemuksen edistävän opiskelijoiden ymmärrystä tiimien toiminnasta. Scanlon ja Smeaton (2016, 24–27) taas analysoivat Tuckmanin ryhmän kehityksen vaiheiden teorian pohjalta yliopiston opetushenkilökunnan tiimityöskentelytaitoja. Aineistohaun perusteella Tuckmanin ryhmän kehityksen vaiheisiin liittyvää tutkimusta varhaiskasvatuksen alueella ei oletettavasti ole juurikaan tehty, joten lapsiryhmän kehityksen vaiheiden kuvaamisessa viitataan pääasiassa tutkimukseen sosiaalipsykologian alueelta.

Toimintakauden alussa lapsiryhmän voidaan katsoa elävän Tuckmanin ryhmän kehityksen ensimmäistä, ryhmän muodostamisvaihetta. Lapset siis tutustuvat toisiinsa, toistensa asenteisiin ja taustoihin sekä jo olemassa oleviin rooleihin. Ryhmän johtaminen edellyttää tiimin henkilöstöltä kykyä luoda ryhmään toimiva rakenne ja toimintatavat sekä ohjata ryhmää tavoitteellisesti. Vähitellen lapset alkavat kokea ryhmän jäsenyyden osaksi omaa identiteettiään. Tutustuttuaan toisiinsa lapsiryhmä siirtyy kuohuntavaiheeseen. Kuohuntavaihetta kuvaavat lasten keskinäiset ristiriidat ja erimielisyydet: lapset kilpailevat keskenään erilaisista rooleista ja sosiaalisesta statuksesta (Ahokas, 2010, 206; Pennington, 2005, 72). Toisaalta kaikki ryhmät eivät koskaan ohita kuohuntavaihetta (Scanlon & Smeaton, 2016, 24—27) ja mikä tahansa ryhmä voi taantua minä toimintakauden ajankohtana tahansa takaisin kuohuntavaiheeseen (Saastamoinen, 2007, 85). Kuohuntavaiheelle tyypillistä käyttäytymistä voidaan selittää toisaalta lapsen halukkuudella kuulua ryhmään ja toisaalta lapsen tarpeella erottua ryhmässä. Noudattaessaan ryhmänormeja lapsi valitsee yhdenmukaisuutta ilmentävän toimintatavan ja vastustaessaan ryhmänormeja yksilöllisyyttä korostavan toimintatavan.

(Wilks, Collier-Baker & Nielsen, 2015, 1014—1024.) Lehtinen (2000, 114—115) toteaa, että lasten käyttäytyminen kuohuntavaiheessa riippuu lasten sosiaalisista taidoista: lapset pyrkivät rakentamaan sosiaalista järjestystä lapsiryhmään kukin omia inhimillisiä, kulttuurisia ja sosiaalisia toimintaresurssejaan käyttäen.

Lapsiryhmän kuohuntavaihe voi kestää kauan, ennen kuin lapsiryhmä siirtyy normien muodostumisen vaiheeseen. Normien muodostumisen vaiheessa ryhmään alkaa muodostua koheesiota eli ryhmän jäsenet alkavat tuntea keskinäistä yhteenkuuluvuutta. Ryhmän jäsenet jakavat yhteisen ymmärryksen ryhmän tarkoituksesta ja tavoitteista, ja ovat valmiita myötävaikuttamaan ryhmän toiminnan onnistumiseen. Ryhmän koheesion muodostuttua ryhmänormeista sopiminen on mahdollista. Ryhmänormit ohjaavat ryhmän vuorovaikutusta asettamalla normatiiviset säännöt sallitulle ja ei-sallitulle käyttäytymiselle ryhmässä. Käyttäytymisen ohella ryhmänormit muokkaavat lasten asenteita ja arvoja sekä vaikuttavat ryhmän toimintatapoihin ja lasten tuottamaan vertaiskulttuuriin. (Ahokas, 2010, 207; Saastamoinen, 2007, 85; Pennington, 2005, 73, 83–86; Lehtinen, 2000, 81, 165—167.)

Suoriutumisen vaiheessa lapsiryhmän jäsenet ovat sitoutuneet noudattamaan sovittuja normeja. Lapsiryhmän sosiaalinen rakenne edistää lapsiryhmän toiminnan toteutumista sille asetettujen tavoitteiden suunnassa ja lapset kykenevät sekä itsenäiseen työskentelyyn että ryhmätyöskentelyyn. Ryhmän sosiaalinen ilmapiiri on positiivinen. (Pennington, 2005, 72 – 74; Saastamoinen, 2007, 84 – 87; Ahokas, 2010, 206 – 207.) Lehtisen (2000, 93—95) mukaan lapset kykenevät tässä vaiheessa liittämään päiväkodin ja ryhmän sääntöihin myös sopimuksenvaraisuutta.

Toimintakauden loppuessa osa ryhmän lapsista siirtyy isompien ryhmään tai kouluun. Ryhmään tulee myös seuraavan toimintakauden alkaessa uusia lapsia. Lapsiryhmän emotionaaliseen ilmapiiriin kuuluvat sekä myönteiset että kielteiset tunteet. (Pennington, 2005, 73; Ahokas, 2010, 207; Saastamoinen 2007, 86).

Tuckmanin ryhmän kehityksen vaiheiden myötä muuttuvat myös lapsiryhmän henkilöstön rooli sekä henkilöstön toiminnalle asetetut odotukset. Muotoutumisen

vaiheessa on tärkeää, että lapsiryhmän henkilöstö pitää huolen siitä, että lapset ymmärtävät, miten heidän odotetaan toimivan päivän eri tilanteissa. Isompien ryhmässä voidaan lapsille myös sanallistaa (lasten kehitystaso huomioiden) toiminnalle asetettuja tavoitteita. Lapsiryhmän henkilöstön tulee olla aikaa ja kiinnostusta keskustella lasten kanssa ryhmän säännöistä ja lasten esiin tuomista henkilökohtaisista tarpeista ja odotuksista. Kuohuntavaiheessa lapsiryhmän henkilöstöltä odotetaan kykyä käsitellä rakentavasti lasten kanssa lasten välisiä konflikteja sekä heihin itseensä kohdistuvaa vastustusta. Lapsiryhmän henkilöstön tapa suhtautua konflikteihin ja käsitellä niitä muotoutuu vähitellen ryhmän yhteiseksi toimintatavaksi. Normien muodostumisen vaiheessa lapsiryhmä kykenee toimimaan jo itsenäisemmin. Lapsiryhmän henkilöstön tehtävänä on suunnitella toimintaa yhdessä lasten kanssa sekä auttaa ja tukea lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja toimintaa. Suoriutumisen vaiheessa lapset kykenevät suoriutumaan tehtävistään itsenäisesti. Lapsiryhmän henkilöstö toisaalta havainnoi lasten toimintaa ja toisaalta mahdollistaa lasten keskinäisen toiminnan omalla työpanoksellaan. Tuckmanin teorian mukaan tässä ryhmän kehityksen vaiheessa lapsiryhmä tekee aloitteen silloin, kun se tarvitsee lapsiryhmän henkilöstön apua tai tukea. Toimintakauden lopussa, lapsiryhmän toiminnan päättyessä lapsiryhmän henkilöstön tehtävänä on huolehtia siitä, että jokainen lapsiryhmän jäsen huomioidaan ja kulunutta kautta muistellaan ja juhlistaan yhdessä. (Storch de Gracia, Mazadiegos & Llamas, 2017, 34—35.)

2.2 Lapsiryhmän ryhmäytyminen Koivulan yhteisöllisyyden kehittymisen vaiheiden mukaan

Merja Koivulan (2013, 78) yhteisöllisyyden kehittymisen vaihemallin mukaan lasten yhteisöllisyys rakentuu lasten keskinäisissä leikeissä. Leikkiessään lapsi saa kokemuksia ystävyystä, osallisuudesta ja yhteisöllisyydestä. Yhteinen leikki muovaa myös lasten toimintakulttuuria ja lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Koivulan malli perustuu lasten vapaan toiminnan aikana tehtyihin havaintoihin. (Koivula & Hännikäinen, 2017, 126—142).

Koivulan mallissa (2010, 105) lasten yhteisöllisyys kehittyy kolmen vaiheen kautta. Ensimmäistä vaihetta Koivula kutsuu yhteisöllisyyden etsimisen vaiheeksi, toista vaihetta yhteisöllisyyden piirteiden ilmenemisen vaiheeksi ja kolmatta vaihetta aidon yhteisöllisyyden vaiheeksi. Pienten lasten yhteisöllisyys siis kehittyy hitaasti ensin ystävyysuhteissa, sitten pienryhmissä ja lopulta koko ryhmän tasolla. (mts., 153–156.)

Yhteisöllisyyden etsimisen vaiheessa lasten ajattelu ja toiminta on minäkeskeistä. Lasten leikit ovat enemminkin rinnakkaisleikkejä kuin yhteisleikkejä. Lasten välille syntyy herkästi konflikteja ja väärinymmärryksiä lasten pyrkiessä vakiinnuttamaan omaa asemaansa ryhmässä. Ryhmän henkilökunnan rooli on ohjata ja organisoida ryhmän toimintaa, selvittää ristiriitoja ja vakiinnuttaa ryhmän sääntöjä. Ystävyysuhteiden vakiintuessa lasten keskinäiset konfliktit vähenevät ja lasten ”me”-puhe lisääntyy. Lapsiryhmä siirtyy vähitellen yhteisöllisyyden piirteiden ilmenemisen vaiheeseen. ”Minä”-puheella lapset korostavat omaa yksilöllisyyttään ryhmässä ja ”me”-puheella ryhmään kuulumista. Aidon yhteisöllisyyden vaiheessa ryhmään on muodostunut oma kulttuuri ja omat toimintatavat sekä yksilötasolla riittävän laajaa ystävyysuhteiden verkosto (Koivula, 2010, 105–110). Mitä sosiaalisesti pätevämpi lapsi on, sitä todennäköisemmin hän on onnistunut varmistamaan leikkiin mukaan pääsynsä hankkimalla itselleen ryhmässä useita ystäviä (Lehtinen, 2000, 79). Aidon yhteisöllisyyden vaiheessa lasten välille on muodostunut vahva emotionaalinen sidos: lapset auttavat toisiaan, nauttivat toistensa läheisyydestä ja huolenpidosta (Koivula & Hännikäinen, 2017, 126–142.) sekä antavat toisilleen myönteistä palautetta, kehuja ja kannustusta. (Koivula, 2013, 83–84.)

Aito yhteisöllisyys kehittyy lapsiryhmään hitaasti ja sen syntyminen edellyttää lapsiryhmän henkilöstöltä jatkuvaa ja pitkäjänteistä tukea. Muutokset lapsiryhmässä vaikuttavat aidon yhteisöllisyyden syntymiseen. Lapsiryhmän henkilökunnan tulee varmistaa, että kaikki lapset kokevat yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta ryhmässä. (Koivula & Hännikäinen, 2017, 126–142) Erityistä tukea ja huolenpitoa tarvitsevien lasten ystävyysuhteiden muodostumisen tukeminen on erityisen tärkeää sekä yksittäisen lapsen että koko lapsiryhmän toiminnan kannalta katsotuna (Buysse, Davis Goldman & Skinner, 2003, 485–501).

3 Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöllä tarkoitetaan fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia paikkoja ja tiloja, joissa lapset kehittyvät, oppivat ja harjoittelevat vuorovaikutustaitoja. Tilojen ja paikkojen ohella fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat myös oppimisessa tarvittavat välineet ja tarvikkeet. Psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön tavoitteena on tukea lasten terveen itsetunnon ja sosiaalisten taitojen kehittymistä sekä vahvistaa lasten oppimaan oppimisen taitoja. (Opetushallituksen verkkosivut, 2016; Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 45.)

Kaikissa ympäristöissä on fyysinen, sosiaalinen, paikallinen ja tekninen ulottuvuus. Oppimisympäristöissä on myös opetusopillinen eli didaktinen ulottuvuus, joka sisältää oppimisen sisällöt sekä tavat ja toimintamallit, joiden tarkoituksena on tukea ja edistää oppimista ja kehitystä. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä, 2007, 16.) Osin oppimisympäristön eri ulottuvuudet ovat vaihtoehtoisia ja toisiaan täydentäviä, osin päällekkäisiä. Fyysinen ulottuvuus kiinnittää huomion oppimisympäristön tiloihin ja rakennuksiin, sosiaalinen ulottuvuus oppimisympäristön vuorovaikutukseen, tekninen ulottuvuus opetusteknologiaan eli tieto- ja viestintäteknologian käyttöön opetuksessa ja didaktinen ulottuvuus didaktisiin tavoitteisiin ja periaatteisiin, eli siihen, mitä on tarkoitus oppia ja miten opetus järjestetään. Oppimisympäristöä voidaan tarkastella myös paikallisesta ulottuvuudesta käsin, jolloin huomio kiinnittyy päiväkodin tai koulurakennuksen ulkopuolella oleviin tiloihin ja rakennuksiin, mukaan lukien puistot ja luonto. (mts., 35—36.)

Koska didaktiset lähestymistavat ovat sidoksissa käsitykseen oppijoiden tavoista oppia, ne myös suhtautuvat oppimisympäristöön eri tavoin. Varhaiskasvatuksessa painottuvat konstruktivistiset oppimisnäkemykset perustuvat tiedon rakentumiseen. Kognitiivinen konstruktionismi painottaa yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta: keskeistä oppimisessa on ympäristön havainnoiminen, ympäristöstä saadun tiedon aktiivinen tulkinta, muokkaus, muistaminen ja liittäminen aikaisemmin opittuun tietoon ja aikaisemmin opittuihin sisäisiin malleihin. Sosio-kulttuurinen konstruktionismi taas painottaa yksilön sosiaalisuutta ja sidettä kul-

tuuriinsa korostaen oppimista vuorovaikutuksessa toisten kanssa sekä kulttuuristen välineiden, kuten kielen ja matemaattisen symbolikielen käyttöä. (Manninen ym., 2007, 109–115; Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 21–24.) Myös ekologiseen teoriaan perustuvan kontekstuaalisen oppimiskäsityksen mukaan yksilö kasvaa ja oppii ollessaan vuorovaikutuksessa kasvuympäristönsä ja kulttuurinsa kanssa (Heikka, Hujala & Turja, 2009, 44–45; Hujala, Puroila, Parrila & Nivala, 2007, 16). Varhaislapsuudessa oppiminen nähdään siis luonteeltaan sosiaalisena, mutta myös kulttuuriin ja historiaan sidoksissa olevana ilmiönä: lasten ymmärrys ja osaaminen kasvavat vuorovaikutuksessa kasvuympäristön ja heitä ympäröivän kulttuurin kanssa, ja vastaavasti lapsen ympärillä oleva kulttuuri ja toimintaympäristö kehittyvät lasten osallistumisen myötä (Tynjälä, 1999, 44; Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 25–26; Scaffer, 2010, 125–126). Kognitiivisessa didaktiikassa vuorovaikutus opittavan asian kanssa on systemaattisesti ohjattua, kun taas konstruktivismisessa didaktiikassa vuorovaikutus opittavan asian kanssa on ennemminkin itseohjautuvaa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa (Manninen ym., 2007, 51). Didaktisesti oppimisympäristöt voidaan jakaa myös luokkahuonetyyppiseen oppiainekeskeiseen, aktiivista tutkivaa oppimista ja ryhmätyöskentelyä tukevaan ongelmakeskeiseen sekä sosiaalista ja psykologista ilmapiiriä korostavaan oppijakeskeiseen oppimisympäristöön (Manninen ym., 2007, 109). Varhaiskasvatus on lapsilähtöistä toimintaa, jonka tavoitteena on edistää lasten laaja-alaista osaamista. Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan ajattelu- ja oppimistaitoja, kulttuurista osaamista, vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja, itsestä huolehtimisen taitoja ja arjen taitoja, monilukutaitoa, tieto- ja viestintäteknologista osaamista sekä kykyä osallistua ja vaikuttaa. (Opetushallituksen verkkosivut, 2016.) Varhaiskasvatuksen oppimisympäristössä korostuvat sekä sosiaalinen ja psykologinen ilmapiiri että aktiivinen tutkiva oppiminen. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteina ovat varhaiskasvatuksen oppimisympäristön fyysinen, sosiaalinen ja didaktinen ulottuvuus.

3.1 Oppimisympäristön fyysinen, sosiaalinen ja didaktinen ulottuvuus

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristön tulee innostaa lapset vuorovaikutukseen, leikkiin, fyysiseen aktiivisuuteen, tutkimiseen, taiteelliseen ilmaisuun ja kokemiseen, antaa lapsille fyysisesti aktiivisen toiminnan lisäksi mahdollisuuksia rauhalliseen toimintaan ja lepoon sekä edistää lasten osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia (Opetushallituksen verkkosivut, 2016). Tarkastelen tässä tutkimuksessa oppimisympäristöä fyysisestä, sosiaalisesta ja didaktisesta ulottuvuudesta käsin. Oppimisympäristön fyysinen ulottuvuus käsittää sisä- ja ulkotilat sekä niissä käytetyt leikki- ja toimintavälineet. Sosiaalinen ulottuvuus vastaa sekä lasten että aikuisten tarpeisiin tuntea osallisuutta, olla myönteisessä vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja saada kasvaa ja kehittyä. Didaktinen ulottuvuus tässä tutkimuksessa liittyy varhaiskasvatuksessa käytettyihin oppimisen tapoihin ja menetelmiin.

Fyysinen ulottuvuus kiinnittää huomion oppimisympäristön monipuolisuuteen, turvallisuuteen, terveellisuuteen, lasten yksilöllisten tuen tarpeiden huomiointiin sekä ulko- ja sisätilojen toimivuuteen, soveltuvuuteen ja muunneltavuuteen (Manninen ym., 2007, 38). Lapsiryhmän tilojen tulee soveltua vauhdikkaaseen ja rauhalliseen yhtäaikaiseen leikkiin sekä toimintaan koko ryhmänä ja pienryhmissä. Leikkivälineiden ja -tarvikkeiden tulee olla monipuolisia ja lasten käytettävissä, ja lapsille tulee taata mahdollisuus pitkäkestoiseen leikkiin ja toimintaan. (Opetushallituksen verkkosivut, 2016.) Pieniin leikki- ja toimintanurkkauksiin jaettava oppimisympäristö tukee myös lasten osallisuutta, sillä lapset tulevat paremmin kuuluviksi pienemmissä ryhmissä (Sheridan, Williams & Pramling Samuelsson, 2014, 379–397).

Lapset tarvitsevat leikkiäkseen leikkivälineitä ja leikkipaikan, leikkikavereita ja sosiaalista vuorovaikutusta. Oppimisympäristön fyysisen ulottuvuuden mahdollisuudet vaikuttavat siten lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen. Oppimisympäristön fyysinen ja sosiaalinen ulottuvuus ovat näin yhteydessä toisiinsa. (Manninen ym., 2007, 70–97.) Corson, Colwell, Bell ja Trejos-Castillo (2014, 1769–

1786) tuovat esiin, että lapselle tila on merkityksellinen hänen yksilöllisten tai kollektiivisten kokemustensa myötä ja että samalla tilalla voi olla lapselle useampia eri merkityksiä. Kyrönlampi-Kylmänen (2010, 203–205) toteaa päiväkodin pihan olevan lapselle paikka, jossa lapsi voi liikkua ja leikkiä vapaammin kuin sisätiloissa — erityisesti leikkiminen päiväkodin pihalla vertaisryhmässä on lapselle mielekästä ja vaikuttaa ratkaisevasti lapsen viihtymiseen päiväkodissa.

Sosiaalinen ulottuvuus kiinnittää huomion oppimisympäristön sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja psykologiseen ilmapiiriin (Manninen ym., 2007, 38). Myönteisen ilmapiirin ja toimivan vuorovaikutuksen edellytyksiä ovat sukupuolten ja kulttuurien yhdenvertaisuus ja tasa-arvo sekä lasten kielellisen kehityksen ja kielitietoisuuden edistäminen (Opetushallituksen verkkosivut, 2016). Vygotskyn mukaan kieli on kulttuurinen väline, jolla vaikutetaan lapseen ja jolla lapsi myös itse vaikuttaa ympäristöönsä. Kielen avulla lapsi oppii vertaisiltaan ja aikuisilta kulttuuriympäristössään tärkeinä pidettyjä asioita. (Manninen ym., 2007, 48–49.) Vygotskyn sosiokulttuurisessa teoriassa oppiminen liittyy kulttuurisiin välineisiin ja käytäntöihin, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kielellisen ajattelun kehitykseen (Lehtinen & Vauras, 2007, 112–113). Lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotsky tarkoittaa oppimista alueella, jolla oppija pystyy suoriutumaan joko häntä taitavamman vertaisen tai opettajan avustuksella. Jos siis opittava asia on lähikehityksen vyöhykkeen alapuolella, oppija suoriutuu siitä itsenäisesti. Jos taas opittava asia ylittää olennaisesti oppijan sen hetkisen kehitystason, oppimista ei tapahdu edes opetuksen ja tuen avulla. Koska varhaiskasvatusikäisten lasten ryhmissä on hyvin eritasoisia oppijoita, laadukas oppimisympäristö sisältää mahdollisuuksia erilaiseen tekemiseen ja erilaisiin kielellisen vuorovaikutuksen tilanteisiin. (Manninen ym., 2007, 48–49; Lehtinen & Vauras, 2007, 114; Schaffer, 2010, 125.)

Tasa-arvoisessa ja yhdenvertaisessa oppimisympäristössä jokaisen ajatuksia ja ideoita huomioidaan. Kielellisten taitojen karttuessa lapset kykenevät paremmin esittämään ajatuksiaan ja ideoitaan, neuvottelemaan ja sopimaan. Muun muassa Sartini, Knight ja Collins (2013, 56) huomauttavat, että erityisesti syrjäytymisriskissä olevien lasten kielellisten taitojen kasvattamisesta tulee huolehtia, sillä kielelliset taidot ovat yhteydessä kykyyn muodostaa ystävyyssuhteita.

Oppimisympäristön sosiaalinen vuorovaikutus käsittää lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ohella aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen ja aikuisten keskinäisen vuorovaikutuksen. Niikko ja Havu-Nuutinen (2009, 434) toteavat, että aikuisten ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta voi päätellä lapsiryhmässä toteutetun pedagogiikan laadun. Sandberg ja Erikson (2010, 619) taas huomauttavat, että vuorovaikutuksen johdonmukaisuus ja ympäröivän maailman ennustettavuus edistävät lasten hallinnan tunnetta ja siten myös osallistumista varhaiskasvatustoimintaan.

Didaktinen ulottuvuus kiinnittää huomion opetuksen tavoitteellisuuteen ja didaktiseen lähestymistapaan sekä oppimateriaalien ja oppimisessa hyödynnettävien aistien ja harjoitusten valintaan (Manninen ym., 2007, 41). Kasvatuksen ja opetuksen tavoitteiden tulee näkyä myös oppimisympäristössä (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 50–51). Didaktisten ja pedagogisten valintojen avulla voidaan kasvattaa lasten kykyä oppia uusia asioita ja kohdata haasteita (Pakarinen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus, Ahonen, & Nurmi, 2011, 376). Oppimaan oppimisen taitoja tukemalla edistetään myös lasten minäpystyvyyden tunteen kehittymistä ja vahvistetaan lasten itsetuntoa (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 48). Erilaisilla didaktisilla valinnoilla voidaan luoda onnistumisen elämyksiä ja synnyttää tilanteita, joissa lapset saavat positiivista kannustusta. Onnistumiset ja kannustus vahvistavat lasten minäpystyvyyden tunnetta (Gaskill & Woolfolk Hoy, 2008, 186–189).

3.2 ECERS-R – oppimisympäristön laadunarvioinnin osa-alueet

Varhaiskasvatuksen tulee edistää ja suojella lasten terveyttä ja turvallisuutta, positiivisia ihmissuhteita sekä tarjota virikkeitä ja oppimiskokemuksia. Korkealaatuisessa varhaiskasvatuksen oppimisympäristössä nämä kaikki edellytykset toteutuvat. (Clifford, Reszka & Rossbach, 2010; Mayer & Beckh, 2016, 415–426.) Laadukas varhaiskasvatus sekä edistää lapsen omia pyrkimyksiä oppia ja kehittyä että tukee lapsen mahdollisuuksia vaikuttaa oppimisympäristöönsä ja omaan oppimisprosessiinsa (Sheridan, 2001, 54–55). Laadukas varhaiskasvatus on lapsilähtöistä: lasten kokemusmaailma ja aloitteet otetaan huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa (Turja, 2004, 9–10). Myös kasvattajan reflektiivisyys,

eli oman toiminnan arvioiminen ja kehittäminen, tukee laadukasta varhaiskasvatusta vahvistaen kasvattajan ammatillisuutta ja asiantuntijuutta (Kupila, 2004, 117—118).

Yhdysvaltalaisten varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden, Thelma Harmsin ja Richard M. Cliffordin, kehittämä Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS) on kansainvälisesti laajasti käytetty varhaiskasvatuksen oppimisympäristön laadunarvioinnin mittari. Mittari perustuu varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden suorittamaan havainnointiin ja opettajien haastatteluun. Jokaista mittarin osa-aluetta arvioidaan seitsenportaisella asteikolla siten, että taso 7 tarkoittaa hyvää laatua ja taso 1 heikkoa laatua. Mittarin parittomille tasoille on olemassa tarkat kriteerit, parilliset tasot saavutetaan silloin, kun kaikki alemman tason ja osa ylemmän tason vaatimuksista täyttyvät. (Alila & Parrila, 2004, 56—58.)

Vuonna 1998 julkaistu uudistettu versio ECERS-R (Revised) sisältää seitsemän kokonaisuutta (Clifford ym., 2010). Koska tässä tutkimuksessa käytän ECERS-R-laadunarvioinninmittaria lähinnä luokitteluperusteena tarkastellessani ryhmäytymisen yhteyttä oppimisympäristön laatutekijöihin, käyn tässä läpi vain pääperiaattein ECERS-R:n osa-alueet. The University of North Carolina at Chapel Hill (Graham) listaa verkkosivuillaan ECERS-R:n seitsemälle osa-alueelle yhteensä 43 arvioitavaa kohdetta. ECERS-R:n ensimmäisessä kokonaisuudessa (tilat, välineet ja kalusteet) arvioinnin kohteena ovat tilat varusteineen ja välineineen, tilojen käyttö tarkoituksen mukaiseen toimintaan (rentoutumiseen, leikkiin, yksityisyteen, aktiiviseen liikkumiseen) sekä tiloissa esillä olevien lasten tuotosten määrä. ECERS-R:n toisessa kokonaisuudessa (perushoidon tilanteet) arvioinnin kohteena ovat haku ja lähtötilanteet, ruokailu, lepo ja henkilökohtaisesta hygieniasta huolehtiminen sekä terveystieteeseen ja turvallisuuteen liittyvät käytännöt. ECERS-R:n kolmannessa kokonaisuudessa (kieli ja päättelykokemukset) arvioidaan kielellistä kehitystä ja kielen käyttämistä vuorovaikutuksessa, muun muassa omien ajatusten ja ideoiden perustelemissa. Kielellisen kehityksen piiriin kuuluvat myös kuvallisten tarinoiden ja satujen käyttö opetuksessa sekä käsitteellisesti monipuolisen kielen käyttäminen. ECERS-R:n neljännessä kokonaisuudessa (oppimisen sisällöt ja tavat) arvioinnin kohteena ovat karkea- ja hie-

nomotoriset toiminnot, leikki ja luovat toiminnot, ympäristökasvatus ja matemaattinen ajattelu sekä kulttuurisen monimuotoisuuden hyödyntäminen opetuksessa. ECERS-R:n viidennessä kokonaisuudessa (vuorovaikutus) arvioidaan fyysistä aktiivisuutta sisältävän toiminnan valvontaa ja yleensä lasten valvontaa ja järjestyksen ylläpitoa, lasten ja henkilöstön välistä vuorovaikutusta sekä lasten keskinäistä vuorovaikutusta. ECERS-R:n kuudennessa kokonaisuudessa (päivän rakenne ja organisointi) arvioinnin kohteena ovat aikataulutus, ryhmätyöskentelyyn ja lasten vapaalle leikille järjestetty aika sekä erityistä tukea ja huolenpitoa tarvitsevien lasten huomioiminen kasvatuksessa ja opetuksessa. ECERS-R:n seitsemännessä kokonaisuudessa (henkilöstön ja huoltajien tarpeet) arvioidaan huoltajien tarpeiden sekä henkilöstön henkilökohtaisten ja ammatillisten tarpeiden huomioimista, henkilöstön vuorovaikutusta ja yhteistyötä, henkilöstön ohjausta ja arviointia sekä mahdollisuutta ammatilliseen kasvuun.

Laadunarvioinnin mittareita käyttäen on tarkoitus sekä löytää toiminnasta kehittämisen kohteita että tuoda esiin vahvuuksia. Varhaiskasvatustoiminta ei voi perustua yksinomaan lasten arviointeihin, sillä lasten arvoinnit perustuvat lasten kokemusmaailmaan ja tietämykseen. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävä on kehittämällä varhaiskasvatustoimintaa varmistaa, että lasten sosiaaliset taidot kehittyvät, lasten kokemusmaailma rikastuu ja lapset innostuvat oppimaan uusia taitoja ja tietoja. (Sheridan, 2001, 103.) Grammatikopoulos, Gregoriadis, Tsigilis ja Zachopoulou (2017, 1–10) toteavat ECERS-R:llä mitattuna oppimisympäristön laadun olevan yhteydessä muun muassa lasten matemaattisten sekä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien kehittymisen kanssa. Mohamed ja Marzouk Mohamed (2016, 1302–1315) taas tutkivat oppimisympäristön laadun yhteyttä lasten sosiaalisiin taitoihin ja emotionaalisiin ongelmiin. Oppimisympäristön laadunarvioinnin mittarina he käyttivät ECERS-R:ä ja sosiaalisten taitojen ja emotionaalisten ongelmien mittarina DECA-C:tä (Devereux Early Childhood Assessment-Clinical Form). Heidän tutkimustuloksissaan ECERS-R:n ensimmäinen (tilat, välineet ja varusteet) ja kolmas (kieli ja päättelykokemukset) kokonaisuus ovat yhteydessä lasten sosiaalisesti pätevän käyttäytymiseen, tunne-elämän hallintaan liittyvä käyttäytyminen taas on yhteydessä ECERS-R:n neljännen (toiminta) ja viidennen (vuorovaikutus) kokonaisuuden kanssa ja ECERS-R:n kuu-

des (rakenne) ja seitsemäs (huoltajat ja henkilökunta) kokonaisuus ovat yhteydessä sekä sosiaalisesti pätevän käyttäytymisen että tunne-elämän hallintaan liittyvän käyttäytymisen kanssa.

4 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella lapsiryhmän ryhmäytymisen yhteyttä varhaiskasvatuksen oppimisympäristön fyysisen, sosiaalisen ja didaktisen ulottuvuuden laatuun. Tarkoituksena ei ole selvittää kaikkia mahdollisia yhteyksiä eikä löydettyjen yhteyksien suuntaa. Luonteeltaan tämä tutkimus on kartoittava tutkimus.

Lapsiryhmän ryhmäytymisen määrittämisessä pääasiallisena taustateorianani on Tuckmanin teoria ryhmänkehityksen vaiheista, mutta osin myös Koivulan teoria lasten yhteisöllisyyden kehittymisestä. Oppimisympäristön laatutekijöiden määrittämisessä käytin luokitteluperusteena ECERS-R:n oppimisympäristön laadun arvioinnin seitsemää kokonaisuutta (tilat, välineet ja kalusteet, perushoidon tilanteet, kieli ja päättelykokemukset, oppimisen sisällöt ja tavat, vuorovaikutus, päivän rakenne ja organisointi sekä henkilöstön ja huoltajien tarpeet). Kaikilla ympäristöillä on jonkinlainen fyysinen, sosiaalinen, tekninen ja paikallinen ulottuvuus, mutta vasta ympäristön opetusopillinen eli didaktinen ulottuvuus tekee ympäristöstä oppimisympäristön. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on varhaiskasvatuksen oppimisympäristön fyysisen, sosiaalisen ja didaktisen ulottuvuuden laatu. Näiden taustateorioiden pohjalta muodostuneet tutkimuskysymykset ovat:

1. Onko lapsiryhmän ryhmäytymisen ja varhaiskasvatuksen oppimisympäristön fyysisen ulottuvuuden laadun välillä yhteyttä?
2. Onko lapsiryhmän ryhmäytymisen ja varhaiskasvatuksen oppimisympäristön sosiaalisen ulottuvuuden laadun välillä yhteyttä?
3. Onko lapsiryhmän ryhmäytymisen ja varhaiskasvatuksen oppimisympäristön didaktisen ulottuvuuden laadun välillä yhteyttä?

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu sekä tutkimuksen metodologiasta että siitä, mitä tutkittavasta ilmiöstä tiedetään (Tuomi & Sarajärvi, 2009,19). Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt abduktiivista päättelyn logiikkaa eli ajatteluni ovat ohjanneet sekä tutkimuksessa käytettävä aineisto että tutkimuksen teoreettinen viitekehys. (mts., 97.)

5 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus on luonteeltaan tilastollinen korrelaatiotutkimus. Tilastollisessa tutkimuksessa pyritään tilastotieteen keinoin löytämään sekä säännönmukaisia että satunnaisia tekijöitä empiirisistä eli kokemusperäisistä ilmiöistä (Metsämuuronen, 2009, 35). Muuttujien välistä yhteyden suuruutta ja suuntaa tutkitaan korrelaation avulla. Korrelaatio ilmaisee vain muuttujien välisen lineaarisen yhteyden määrän; se ei ilmaise muuttujien välillä olevia syyseuraussuhteita (Metsämuuronen, 2009, 414–416; Nummenmaa ym., 2014, 228). Aineiston analysoinnissa käytin IBM:n SPSS-ohjelman versiota 21.

Tilastollinen tutkimus etenee tutkimusongelman määrittelystä ja tutkimuksen suunnittelusta tutkimusaineiston hankintaan ja aineiston kuvaamiseen, minkä jälkeen aineisto analysoidaan ja analysoinnin perusteella tehdään johtopäätökset, kuten mahdollinen tulosten yleistettävyys perusjoukossa (Karjalainen, 2010, 14–15). Ihmistieteissä tilastollisia menetelmiä käytetään silloin, kun halutaan tutkia joko jonkun ilmiön taipumusta olla jonkin suuntainen tai ilmiön esiintymistodennäköisyyttä jossain ei kokeellisessa tilanteessa, tutkittavien luonnollisessa ympäristössä (Komulainen & Karma, 2002, 4; Heikkilä, 2014, 15), David & Sutton, 2011, 204–205). Tässä tutkimuksessa tutkittava ilmiö on ryhmäytyminen ja tutkittavien luonnollinen ympäristö varhaiskasvatuksen oppimisympäristön fyysinen, sosiaalinen ja didaktinen ulottuvuus.

Tilastollisen tutkimuksen metodologiset kysymykset liittyvät siihen, miten tutkimukseen löydetään riittävä määrä tutkittavia, ja ontologiset kysymykset tutkittavan ilmiöön eli siihen, miten tutkimuksen avulla kerätään todellista tietoa (mts., 87–88). Käytän tässä tutkimuksessa alun perin muuhun tarkoitukseen hankittua, laajaa ($n > 2000$) tilastollista aineistoa eli sekundääriaineistoa. Sekundaariaineiston käyttö tilastollisessa tutkimuksessa on mahdollista, mikäli se soveltuu tutkimuksen tarkoitukseen (David & Sutton, 2011, 15–16, 205; Heikkilä, 2014, 13–14). Koska tässä tutkimuksessa käytetyssä sekundääriaineistossa olevien muuttujien avulla voidaan kuvata sekä tarkastelun kohteena olevaa ilmiötä että tutkittavien luonnollista ympäristöä, aineisto soveltuu hyvin tutkimuksen tarkoitukseen.

Koska ryhmäytymisen yhteys oppimisympäristön laatuun selvitetään tässä korrelaatiotutkimuksessa laajasti, mutta pintapuolisesti, ja tutkittavat osallistuvat tutkimukseen vain kerran, tämä tutkimus on ekstensiivinen poikkileikkaustutkimus (Heikkilä, 2014, 14).

5.1 Tutkimusaineiston keruu ja aineistonkuvaus

Käytän tutkimuksessani Orientaatioprojektin toisen vaiheen oppimisympäristön arvioinnin (liite1), lapsihavainnoinnin (liite 2) ja lapsiarvioinnin (liite 3) aineistoja. Toisen vaiheen aineisto kerättiin keväällä 2015. Aineiston keruuseen osallistui yli 2000 lasta Espoon, Helsingin, Hyvinkään, Hämeenlinnan, Järvenpään, Keravan, Kouvolan, Mäntsälän, Nurmijärven, Sipoon, Turun, Tuusulan ja Vantaan alueilla. (Reunamo1.)

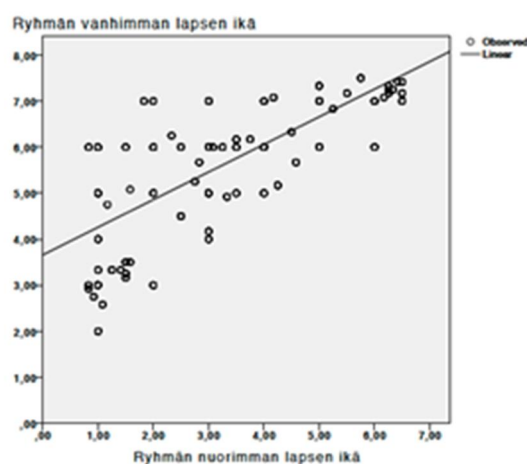
Oppimisympäristön arvioinnin aineisto on kerätty kyselylomakkeella (Liite 1), joka sisältää 68 Likertin 5-portaisella asteikolla arvioitavaa väittämää (1=Ei kuvaa, 2=Kuvaa huonosti, 3= Kuvaa jonkin verran, 4=Kuvaa melko hyvin ja 5= Kuvaa erittäin hyvin). Arvioinnin kohteena on varhaiskasvatustoiminnan painopisteiden toteutuminen lapsiryhmässä ja arviointi perustuu lapsiryhmän henkilöstön yhteiseen näkemykseen. Likert-asteikon muuttujat ovat järjestysasteikolla kuvattavia, diskreettejä eli epäjatkuvia muuttujia (Nummenmaa, Holopainen, Pulkkinen & Kimpinmäki 2014, 18—19; Nummenmaa, 2009, 39—42). Lapsiryhmää kuvaavat taustatietomuuttujat ovat välimatka-asteikollisia.

Lapsihavainnointiin (Liite 2) ja lapsiarviointiin (Liite 3) osallistuivat vain ne lapset, joiden vanhemmilta oli saatu kirjallinen tutkimuslupa. Lapsihavainnoinnin asteikko on laatueroasteikko, jossa havainnot on jaoteltu toistensa poissulkeviin luokkiin (Nummenmaa ym., 2014, 18—19; Nummenmaa, 2009, 39—42). Havainnoinnin kohteena olivat lapsen toiminnan yleinen kehys, lapsen oma toiminta, lapsen pääasiallinen huomion kohde ja lähin sosiaalinen lapsikontakti, lapsen fyysinen aktiivisuus, lapsen sitoutuneisuus ja tunnetila, lapsen sosiaalinen orientaatio ryhmässä ja lähimmän tai keskeisimmän aikuisen toiminta. Havainnoinnissa nouda-

tettiin systemaattisen otannan periaatteita eli lapsia havainnoitiin numerojärjestyksessä ja jokaisena havainnointipäivänä havainnointi aloitettiin eri numerosta. Havainnoijana toimi Orientaatioprojektissa koulutettu ja ohjeistettu, toisen päiväkodin työntekijä. Havainnointi suoritettiin kuuden aamupäivän ja yhden iltapäivän aikana. Lapsiarviointi perustuu lapsiryhmän henkilöstön yhteiseen näkemykseen lapsen taidoista, oppimisesta, motorisista valmiuksista, luovuudesta, persoonasta ja sosiaalisista taidoista (Liite 3). Arvioinnissa käytettiin Likertin 5-portaista asteikkoa. Kyselylomakkeen taustamuuttujat ovat välimatka- ja laatueroasteikollisia. Päiväkodin ja lapsiryhmän numero yhdistää oppimisympäristön arvioinnin aineiston sekä lapsiarvioinnin että lapsihavainnoinnin aineistoon. Lapsiarvioinnin aineisto yhdistyy lapsihavainnoinnin aineistoon lapsen numeron perusteella.

Sekä kyselylomakkeilla että lapsihavainnoinnissa kerätty tieto on Orientaatioprojektin toimesta siirretty tilastollista analyysiä suorittavaan SPSS-ohjelmistoon. Siirtovaiheessa on poistettu myös kaikki tunnistetiedot. (Reunamo1.) Tässä tutkimuksessa on siten käytetty vain tunnisteetonta aineistoversiota.

Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneista lapsista osallistuivat varhaiskasvatukseen päiväkodissa (98,6 %). Projektiin osallistuneista lapsista poikia (53 %) oli vain hieman enemmän kuin tyttöjä (47 %). 11,9 %:lla projektiin osallistuneella lapsella oli todettu erityisen tuen tarve. Lasten läsnäolokuukausien määrä tutkimuksen kohteena olevan lapsiryhmän päiväkodissa vaihteli kuukaudesta noin seitsemään vuoteen.



Kuvio 1. Tutkimukseen osallistuneiden lapsiryhmien vanhimman lapsen ja nuorimman lapsen iän suhde toisiinsa.

Pieniä ja suuria lapsiryhmiä oli aineistossa suhteellisen vähän: enimmäkseen lapset olivat ryhmissä, joissa lasten lukumäärä vaihteli välillä 14—24. Alle neljävuotiaita lapsia tutkimuksessa oli noin viidesosa, noin viidesosa tutkimukseen osallistuneista lapsista oli täyttänyt kuusi vuotta. Lapsiryhmien nuorimman ja vanhimman lapsen iän erotus vaihteli välillä 0—5 vuotta: mitä lähempänä koulunaloituskäyttäytymistä lapset olivat, sitä todennäköisimmin he olivat lapsiryhmässä, jossa nuorimman ja vanhimman lapsen iät olivat lähellä toisiaan (Kuvio 1).

5.2 Aineiston analysointi

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella lapsiryhmän ryhmäytymisen yhteyttä varhaiskasvatuksen oppimisympäristön fyysisen, sosiaalisen ja didaktisen ulottuvuuden laatuun. Tarkoituksena ei ole selvittää kaikkia mahdollisia yhteyksiä eikä löydettyjen yhteyksien suuntaa. Käyttämiäni tilastollisia menetelmiä ovat summamuuttujien luominen ja niiden sisäisen konsistenssin laskeminen, muuttujien normaalisuuden tarkistaminen ja tarvittavien muuttujamuunnosten tekeminen, muuttujien välisten korrelaatioiden laskeminen sekä osittaiskorrelaatiota että Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa käyttäen ja ristiintaulukointi. Aineiston tarkastelussa, muokkaamisessa ja analysoinnissa käytin SPSS-ohjelman versiota 21.

5.2.1 Summamuuttujien luominen ja niiden sisäisen konsistenssin laskeminen

Koska tässä tutkimuksessa käytetyissä tilastollisissa aineistoissa muuttujien määrä on suuri, pyrin ennen varsinaista analyysia pienentämään tutkittavien muuttujien määrää muodostamalla oppimisympäristön arvioinnin -aineiston muuttujista summamuuttujia. Summamuuttujaksi voidaan yhdistää samalla skaalalla mitattuja, samaa ominaisuutta mittaavia järjestysasteikollisia muuttujia (Nummenmaa, 2009, 161—162; Metsämuuronen, 2009, 557—562; Holopainen, Tenhunen & Vuorinen, 2004, 127). Koska yhdistettävien muuttujien tulee olla samansuuntaisia, muuttujat tarvittaessa käännetään ennen yhdistämistä; useimpien positiivisiin väitteisiin vastaaviksi. Summamuuttujan reliabiliteetti eli luotettavuus voidaan tarkistaa laskemalla summamuuttujalle Cronbachin alfa -kerroin.

Cronbacin alfa -kerroin mittaa summamuuttujan sisäisen konsistenssin. Sisäinen konsistenssi kertoo, kuinka hyvin summamuuttujaan yhdistetyt muuttujat mittaavat samaa ominaisuutta. Cronbacin alfa -kertoimen arvon ollessa suurempi kuin 0,6 summamuuttujan sisäisen konsistenssin katsotaan olevan riittävän hyvä. (Metsämuuronen, 2009, 78, 540–552; Holopainen ym., 2004, 127–130, Nummenmaa, 2009, 356–357.)

Summamuuttujien luomisen aloitin luokittelemalla oppimisympäristön arvioinnin -aineiston muuttujia sen mukaan, miten hyvin ne sopivat Tuckmanin ryhmän kehityksen vaiheisiin kuohunta ja suoriutumisen vaihe tai Koivulan yhteisöllisen kehittymiseen samassa ryhmänkehityksen vaiheessa. Jäljelle jääneistä oppimisympäristön arvioinnin -aineiston muuttujista loin oppimisympäristön laatua kuvaavat summamuuttujat. Luokitteluperusteena käytin ECERS-R oppimisympäristön laadun arvioinnin kokonaisuuksia. Laskin jokaiselle luomalleni summamuuttujalle sisäisen konsistenssin eli Cronbacin alfa-kertoimen. ECERS-R oppimisympäristön laadun arvioinnin sellaiseen kokonaisuuteen liittyvät muuttujat, joista en voinut muodostaa summamuuttujaa, jätin aineistoon järjestysasteikollisina muuttujina.

5.2.2 Muuttujien normaalisuuden tarkistaminen ja muuttujamuunnosten tekeminen

Muuttujien välistä yhteyttä tutkitaan korrelaation avulla. Tavallisimpia korrelaatio-kertoimia ovat Pearsonin tulomomenttikerroin ja Spearmanin järjestyskorrelaatio, joista edellinen on parametrisen menetelmän ja jälkimmäinen ei-parametrisen menetelmän. Ei-parametrisia menetelmiä käytetään joko laatuero- tai järjestysasteikolla mitatuille muuttujille, parametrisia menetelmiä voidaan käyttää välimatkat- tai suhdeasteikollisille muuttujille. Jos kahden muuttujan väliseen yhteyteen katsotaan vaikuttavan jokin kolmas muuttuja, tämän kolmannen muuttujan vaikutus voidaan minimoida osittaiskorrelaation avulla. Osittaiskorrelaation laskeminen pohjautuu Pearsonin tulomomenttikertoimeen ja on siten parametrisen tutkimusmenetelmä. (Metsämuuronen, 2009, 364–376, 390, 942–944; Nummenmaa ym., 2014, 220, 227, 288–295; Reunamo2.) Parametrisissä tutkimusmenetelmissä tutkimusaineiston on oltava riittävän suuri ja muuttujien (ainakin kohtuulli-

sesti) normaalisti jakautuneita, vähintään välimatka-asteikollisia mitattavia muuttujia. Tässä tutkimuksessa pyrin minimoimaan ryhmän nuorimman ja vanhimman lapsen iän vaikutuksen käyttämällä osittaiskorrelaatiota. Tutkimusaineiston laajuuden vuoksi rajasin osittaiskorrelaation käytön ja siten jakauman normalisuuden varmistamisen koskemaan vain oppimisympäristön arvioinnin aineistosta (liite1) luotuja summamuuttujia.

Normaalisti jakautunut muuttuja on symmetrinen siten, että keskilukujen arvot ovat suunnilleen yhtä suuria ja arvot kaukana keskiarvosta ovat epätodennäköisimpiä (Nummenmaa ym., 2014, 145–151). Normaalijakauma ei siis ole vino. Vinouden ja huipukkuuden saamat arvot eivät saisi olla yli kaksi kertaa suurempia kuin niiden keskivirheen saama arvo. Tutkin summamuuttujien jakaumien normalisuutta sekä numeerisesti että graafisesti. Ensin muodostin muuttujien jakautumista histogrammit ja arvioin jakautumien normalisuutta visuaalisesti sekä laskin muuttujille keskilukujen lisäksi vinouden ja huipukkuuden keskivirheineen (Metsämuuronen, 2009, 644). Jotta muuttuja on riittävän normaalisti jakautunut, muuttujan jakauman täytyy olla vähintäänkin symmetrinen ja muuttujan ainakin silmämääräisesti muistuttavan normaalisti jakautunutta muuttujaa. Symmetrisillä jakaumilla keskilukujen eli keskiarvon, mediaanin ja moodin arvot ovat likimäärin yhtä suuria (Nummenmaa ym., 2014, 145–151). Koska suuremmilla aineistoilla ($N > 200$) vinous ei enää helposti vaaranna testin tulosta, hyväksyin summamuuttujan aineistoon, jos sen jakauma oli lähellä normaalia. Tarvittaessa tein summamuuttujalle muuttujamuunoksen eli loin siitä uuden muuttujan käyttäen aritmeettisia menetelmiä. (Reunamo2.)

5.2.3 Korrelaatioiden laskeminen osittaiskorrelaatiota ja Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa käyttäen

Korrelaatio ilmaisee vain muuttujien välisen lineaarisen yhteyden suuruuden ja suunnan; se ei ilmaise muuttujien välillä olevaa syyseuraussuhdetta (Metsämuuronen, 2009, 414–416; Nummenmaa ym., 2014, 228). Korrelaatio saa arvoja väliltä $-1,000$ – $1,000$: positiivisilla korrelaation arvoilla toisen muuttujan arvon kasvaessa kasvaa myös toisen muuttujan arvo, negatiivisilla korrelaation arvoilla toisen muuttujan arvon kasvaessa toisen muuttujan arvo pienenee. Kun muuttujat

eivät korreloi keskenään, niiden välillä ei ole yhteyttä. Muuttujien välillä on sitä vahvempi lineaarinen yhteys mitä lähempänä yhtä korrelaation itseisarvo arvo on. Korrelaation ollessa lähellä nollaa muuttujien välillä ei ole lineaarista yhteyttä. (Metsämuuronen, 2009, 364—367, 377—378; Metsämuuronen, 2002, 37—43, Reunamo2.) Ihmistieteissä muuttujien välinen yhteys on erittäin korkea korrelaation itseisarvoilla 0,80—1,00, korkea korrelaation itseisarvoilla 0,60—0,80 ja melko korkea korrelaation itseisarvoilla 0,40—0,60 (Metsämuuronen, 2009, 371). Lähellä nollaa oleva korrelaatio kertoo, ettei muuttujien välillä ole yhteyttä tai yhteys on hyvin pieni, mutta erityisesti ihmistieteissä suuren aineiston heikotkin yhteydet voivat olla kiinnostavia (mts. 43, 445—451). Tutkijan tehtävä onkin itse arvioida, milloin korrelaation poikkeama nollasta on tutkimuksen kannalta katsottuna niin suuri, ettei sen voida katsoa olevan sattuman seurausta (Nummenmaa ym., 2014, 224; Metsämuuronen, 2009, 445—447). Muuttujien välistä yhteisvaihtelua voi tarkastella myös graafisesti esimerkiksi muuttujien välille piirretystä hajontakuvioista. Hajontakuviot tuo esiin myös ei lineaarisen yhteyden ja mahdolliset korrelaatioon vaikuttavat poikkeavat havainnot. (Holopainen ym., 2004, 169; Nummenmaa ym., 2014, 211—214, 230; Metsämuuronen, 2009, 373—377.)

Korrelaatio on tilastollisesti erittäin merkitsevä hylkäämisvirheen todennäköisyyden arvoilla $p < 0,001$. Tällöin riski, ettei korrelaatio eroa nollasta, on alle 0,1 %. Tilastollisesti merkitsevä korrelaatio on silloin, kun hylkäämisvirheen todennäköisyys on $0,001 \leq p < 0,01$ eli riski, ettei korrelaatio eroa nollasta, on alle 1 %. Korrelaatio on tilastollisesti melkein merkitsevä hylkäämisvirheen todennäköisyyden ollessa $0,01 \leq p < 0,05$ eli riski, ettei korrelaatio eroa nollasta on 5 %. (Nummenmaa ym., 2014, 173—176; Karjalainen, 2010, 221.) Korrelaation tilastollinen merkitsevyys kertoo, millä todennäköisyydellä tulos on sattuman seurausta. (Metsämuuronen, 2009, 451; Reunamo2).

Tilasto-ohjelman avulla voidaan muodostaa korrelaatiomatriisi, josta voidaan samanaikaisesti tutkia useamman muuttujan välisiä yhteyksiä. Se, mitä korrelaatiota käytetään, riippuu sekä otoskoosta, mitattavien muuttujien mitta-asteikosta ja muuttujien jakautumisesta. Tässä tutkimuksessa käytän sekä parametrista osittaiskorrelaatiota (r_{nv}) että ei-parametrista Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa (r_s). (Metsämuuronen, 2009, 364—376, 390, 942—944; Nummenmaa ym.,

2014, 220, 227, 288–295; Reunamo2.) Aineiston koko ei vaikuttanut siihen, minkä korrelaatiomenetelmän valitsin, sillä tämän tutkimuksen tilastollinen aineisto kokonaisuudessaan on laaja ($n > 2000$).

Metsämuurosen (2009, 943) mukaan Likert-asteikollisista muuttujista muodostetut summamuuttujat voidaan katsoa välimatka-asteikollisiksi muuttujiksi. (Metsämuuronen, 2009, 364–370, 390, 942–944.). Siten oppimisympäristön arvioinnin aineistosta luomieni ryhmäytymisen vaihetta kuvaavien summamuuttujien yhteyttä samasta aineistosta luotuihin oppimisympäristön laatua kuvaaviin summamuuttujiin voi tutkia osittaiskorrelaation avulla. Osittaiskorrelaation avulla pyrin minimoimaan ryhmän nuorimman ja vanhimman lapsen iän vaikutuksen tuloksiin. Taustaoletukseni tässä tutkimuksessa on, että likimain samanikästen lasten ryhmäytyminen on todennäköisempää kuin sellaisen ryhmän ryhmäytyminen, jossa lapset ovat hyvin eri-ikäisiä: yhteisten leikkien myötä lasten keskinäinen läheisyys lisääntyy ja ryhmäidentiteetti vahvistuu (Koivula, 2010, 154). Lisäksi ryhmän nuorimman ja vanhimman lapsen vaikutuksen oletan näkyvän selkeimmin juuri lapsiryhmän henkilöstön tekemissä oppimisympäristön arvioinneissa, koska näissä arvioinneissa arvioinnin kohteena on lapsiryhmä kokonaisuudessaan.

Tutkiessani ryhmäytymisen vaihetta kuvaavien summamuuttujien yhteyttä sekä oppimisympäristön arvioinnin Likert-asteikollisiin muuttujiin että lapsihavainnoinnin ja lapsiarvioinnin -aineiston muuttujiin käytin Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa. Ryhmän pienimmän ja vanhimman lapsen vaikutuksen oletin olevan vähäisempi lapsiryhmän ulkopuolelta tulleen henkilön tekemissä lapsihavainnoissa, vaikkakin lasten ikä saattaa olla merkityksellinen tilanteessa olevan aikuisen toiminnan havainnoissa. Myös lapsiarviointien osalta oletin, ettei ryhmän nuorimman tai vanhimman lapsen olemassaolo vaikuta henkilöstön tekemään, yksittäistä lasta koskevaan lapsiarviointiin. Koska lapsiarvioinnin muuttujat ovat järjestysasteikollisia, Spearmanin järjestyskorrelaatio antaa luotettavan kuvan ryhmäytymisen vaihetta kuvaavien summamuuttujien yhteydestä lapsiarvioinnin muuttujiin.

5.2.4 Ristiintaulukointi

Ristiintaulukoinnissa tehdään kaksisuuntainen frekvenssijakauma eli tarkastelun kohteena on toisen muuttujan saamat arvot toisen muuttujan luokissa. Ristiintaulukoinnissa ainakin toisen muuttujan on oltava laatu- eli luokitteluasteikollinen. (Holopainen ym., 2004, 157—158.) Tässä tutkimuksessa käytin ristiintaulukointia tutkiessani tarkemmin korrelaatiotutkimuksessa esiin noussutta lapsiryhmänrakenteen ja ryhmäytymisen välistä yhteyttä.

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella lapsiryhmän ryhmäytymisen yhteyttä varhaiskasvatuksen oppimisympäristön fyysisen, sosiaalisen ja didaktisen ulottuvuuden laatuun. Tarkoituksena ei ole selvittää kaikkia mahdollisia yhteyksiä eikä löydettyjen yhteyksien suuntaa. Aloitan tulosten raportoinnin summamuuttujien luomisella ja niiden normaalisuuden tarkastelulla. Tämän jälkeen raportoin sekä osittaiskorrelaation (r_{nv}), Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen (r_s) että ristiintaulukoinnin avulla löydetyt yhteydet lapsiryhmän ryhmäytymisen vaihetta kuvaavien summamuuttujien ja varhaiskasvatuksen oppimisympäristön fyysisen ulottuvuuden laatua kuvaavien summamuuttujien ja muuttujien välillä, varhaiskasvatuksen oppimisympäristön sosiaalisen ulottuvuuden laatua kuvaavien summamuuttujien ja muuttujien välillä sekä varhaiskasvatuksen oppimisympäristön didaktista ulottuvuutta kuvaavien summamuuttujien ja muuttujien välillä.

Tutkimusmenetelmänä käytin summamuuttujien kohdalla osittaiskorrelaatiota (r_{nv}), jossa väliin tulevana muuttujina olivat ryhmän nuorimman ja vanhimman lapsen ikä. Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen (r_s) laskin tutkiessani ryhmäytymisen yhteyttä sekä oppimisympäristön arvioinnin -aineiston Likert-asteikollisiin että lapsihavainnointi- ja lapsiarviointiaineiston muuttujiin.

Samasta aineistosta luotujen summamuuttujien ja muuttujien välisen korrelaation tilastollista merkitsevyyttä arvioin siten, että yhteys on erittäin korkea korrelaation itseisarvoilla 0,80—1,00, korkea korrelaation itseisarvoilla 0,60—0,80 ja melko korkea korrelaation itseisarvoilla 0,40—0,60. Itseisarvon alle 0,40 korrelaation tulkitsen yhteydeksi ja itseisarvoltaan alle 0,1 sattumaksi (Metsämuuronen, 2009, 371). Sen sijaan ryhmäytymisen yhteyttä lapsihavainto ja -arviointi -aineiston muuttujiin tutkittaessa tutkimusaineisto koostui kahdesta erillisestä aineistosta: oppimisympäristön arvioinnin aineistosta ja joko lapsiarvioinnin aineistosta tai lapsihavainnoinnin aineistosta. Näistä yhdistetyistä aineistoista löytyneitä heikkojakin yhteyksiä pidin kiinnostavina (ks. Metsämuuronen, 2009, 43, 445—451).

6.1 Summamuuttujien luominen ja niiden sisäisen konsistenssin laskeminen

Kaikki tässä tutkimuksessa käytetyt summamuuttujat muodostin oppimisympäristön arvioinnin -aineistosta (liite 1), jossa muuttujat ovat 5-portaisella Likert-asteikolla mitattuja, järjestysasteikollisia muuttujia. Reliabiliteettianalyysin avulla varmistin, että kuhunkin summamuuttujaan valitut muuttujat mittaavat samaa ominaisuutta. Seuraavassa esittelen ensin summamuuttujien luomisen ja tämän jälkeen niiden normaalisuuden tarkistamisen. Lopuksi tuon esiin tutkimusaineiston taustamuuttujien jakaumista luettavissa olevia tietoja tutkimuksen kohderyhmästä.

6.1.1 Ryhmytymisen astetta kuvaavat summamuuttujat

Oppimisympäristön arvioinnin -aineistossa arvioinnin kohteena ovat lapsiryhmien varhaiskasvatustoiminnan painopisteet. Koska aineisto kerättiin varhaiskasvatuksen toimintakauden loppupuolella, aineiston keruuvaiheessa lapsiryhmät olivat toimineet jo kuukausia samana kokoonpanona. Näin ollen aineistosta voi olettaa löytyvän sekä hyvin ryhmäytyneitä että heikosti ryhmäytyneitä lapsiryhmiä. Hyvin ryhmäytyneessä lapsiryhmässä on sekä Tuckmanin suoriutumisen vaiheen piirteitä, kuten ryhmäkulttuurin rakentamista, sosiaalisen rakenteen toimivuutta, roolijaon joustavuutta ja kykyä itsenäiseen työskentelyyn ja ryhmätyöskentelyyn (Pennington, 2005, 72 – 74; Saastamoinen, 2007, 84 – 87; Ahokas, 2010, 206 – 207) että Koivulan kuvaamia aidon ystävyuden piirteitä, kuten lämpimien tunteiden osoittamista, toisten auttamista ja neuvottelemista (Koivula, 2013, 83–84, 105—111). Heikosti ryhmäytyneen lapsiryhmän toiminnassa taas on Tuckmanin kuohuntavaiheen ja Koivulan yhteisöllisyyden etsimisen vaiheen piirteitä, kuten ristiriitoja ja erimielisyyksiä, kilpailua rooleista ja sosiaalisesta statuksesta, myös ryhmän aikuisten vaikutusvalta on koetuksella (Ahokas, 2010, 206; Pennington, 2005, 72; Storch de Gracia ym., 2017, 34—35; Koivula, 2010, 105—110).

Tässä tutkimuksessa käsitelen ryhmäytymisen astetta kokonaisuutena, erilaisien ominaisuuksien summana: summamuuttujalla *Suoriutumisen vaihe* kuvaan hyvin ryhmäytyntä lapsiryhmää ja summamuuttujalla *Kuohuntavaihe* heikosti ryhmäytyntä lapsiryhmää. Summamuuttujan *Suoriutumisen vaihe* muodostin muuttujista 56 (lapset noudattavat sääntöjä ilman aikuisen valvontaa), 64 (lasten väliset sosiaaliset suhteet ovat tällä hetkellä erittäin toimivia ja kehittyviä) ja 17 (lasten kesken vallitsee vahva yhteenkuuluvuuden tunne ja toisten huomiointi). Summamuuttujan *Kuohuntavaihe* muodostin muuttujista 14 (jostakin syystä ilo ja hyvinvointi on ollut ryhmässä vähän hukassa viime aikoina), 15 (lasten tunneilmaisuuksia saisi olla positiivisempaa) ja 66 (työ ja ryhmän toiminta on usein hajanaista, epätietoista ja kaoottista). Jatkossa tässä tutkimusraportissa tarkoitan *Suoriutumisen vaiheella* ja *Kuohuntavaiheella* näitä luomiani summamuuttujia. *Suoriutumisen vaiheen* Cronbachin alfa -kertoimen arvoksi sain ,793 ja *Kuohuntavaiheen* Cronbachin alfa -kertoimen arvoksi ,660. Koska molemmat Cronbachin alfa -kertoimen arvot ovat suurempia kuin 0,6, molempien summamuuttujien sisäinen konsistenssi on riittävän hyvä (Metsämuuronen, 2009, 76–79). *Suoriutumisen vaiheen* korrelaatio *Kuohuntavaiheen* kanssa on melko korkea ja tilastollisesti erittäin merkitsevä ($r_{nv} = -,450$, $n = 2263$, $p < ,001$). Riski, ettei ryhmäytymisen vaihetta kuvaavien summamuuttujien välillä ole melko korkeaa negatiivista yhteyttä, on alle 0,1 %.

6.1.2 Oppimisympäristöä kuvaavat summamuuttujat

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristön laatua kuvaavien summamuuttujien luomisen aloitin luokittelemalla oppimisympäristön aineiston muuttujat käyttäen luokitteluperusteena ECERS-R™ laadunarvioinnin kokonaisuuksia kuvaavia ominaisuuksia. Ryhmäytymistä kuvaaviin summamuuttujiin valitsemani muuttujat (14, 15, 17, 56, 64 ja 66) rajasin pois tästä luokittelusta.

ECERS-R:n ensimmäiseen kokonaisuuteen (tilat, välineet ja varusteet) kuuluviksi muuttujiksi valitsin muuttujat 25 (piha-alue houkuttelee lapsia monipuoliseen toimintaan), 27 (fyysinen oppimisympäristö (tilat ja materiaalit) virittää lapset syvennymään toimintaan), 29 (teemme paljon retkiä ja hyödynnämme lähiympäristöä)

ja 31 (tilamme on jaettu moniin pienempiin nurkkauksiin ja toimintapisteisiin). Näiden muuttujien Cronbachin alfa -kertoimen arvo on ,537 eikä se muuttujia vähentämällä nouse riittävästi, joten jätin muuttujat 25, 27, 29 ja 31 tutkimusaineistoon sellaisinaan.

ECERS-R:n toiseen kokonaisuuteen (perushoidon tilanteet) kuuluviksi muuttujiksi valitsin muuttujat 23 (perushoito-, pukemis- ja siirtymistilanteet ovat ryhmässä rauhallisia), 22 (aikaa ja lämpöä on lapsille aina tarjolla), 59 (ryhmässä on lasten tunne-elämälle erinomainen kasvualusta) ja 65 (hyväksyvä ja huomioiva toiminnan virta, jatkuvuus ja harmonia kuvaavat hyvin työtämme ja ryhmää). Sensitiivisen ja turvallisen aikuisen läsnäolo niin perushoidon tilanteissa kuin muisakin tilanteissa vähentää lapsen häiritsevää käyttäytymistä ja ehkäisee lapsen estynyttä käyttäytymistä (Oliveira, Fearon, Belsky, Fachada & Soares, 2015, 161–170) sekä kannustaa lapsia opettelemaan uusia asioita, mukaan lukien itsestähuolehtimisentaitoja (Mayer ym., 2016, 415–426). Summamuuttujan *Perushoidon tilanteet* Cronbachin alfa -kertoimen arvoksi sain ,770 (> ,600) eli summamuuttujan sisäinen konsistenssi on hyvä ja muuttujat kuvaavat samaa ominaisuutta.

ECERS-R:n kolmanteen kokonaisuuteen (kieli ja päättelykokemukset) kuuluviksi muuttujiksi valitsin muuttujat 9 (erilaisia projekteja ja teemoja kehitellään usein yhdessä lasten kanssa), 12 (lapset osallistuvat monipuolisesti toiminnan suunnitteluun), 26 (kasvattajat aktiivisesti kehittävät ulkotoimintaa lasten kanssa), 39 (ryhmässä luetaan lapsille paljon), 47 (toimintamme nousee lasten ideoista), 57 (aikuiset huomioivat lasten näkemykset toimintaa kehitettäessä) ja 63 (lasten ajattelu, ongelmanratkaisu ja oppimaan oppiminen kukoistavat ryhmässämme). Lasten osallisuus nähdään kielellisenä vuorovaikutusprosessina, jossa lasten ajatuksia kuunnellaan ja huomioidaan (Sandberg & Eriksson, 2010, 625-628; Sheridan, 2001). Kielen ymmärtämisen ja kielen tuottamisen valmiudet liittyvät sosiaaliseen osallistumiseen ja myös ennustavat sosiaalista sopeutumista kouluiässä (Aro, Eklund, Nurmi & Poikkeus, 2012, 395–408). Muuttujista 9, 12, 26, 47, 57 ja 63 muodostetun summamuuttujan *Kielellinen osallistuminen* Cronbachin alfa -kertoimen arvoksi sain ,830 (> ,60), joten summamuuttujan sisäinen konsistenssi on hyvä ja muuttujat kuvaavat samaa ominaisuutta. Koska

lukeminen lapsille saattaa vuorovaikutteisesti olla hyvinkin yksisuuntainen tapahtuma (aikuinen lukee ja lapset kuuntelevat), jätin muuttujan 39 aineistoon sellaisenaan.

ECERS-R:n neljänteen kokonaisuuteen (oppimisen sisällöt ja tavat) kuuluviksi muuttujiksi valitsin muuttujat 13 (perheiden ja kulttuuritaustojen erilaisuus on saatu rikastamaan ryhmän toimintaa), 24 (musiikki ja laulu ovat tärkeä tekijä jokapäiväisessä kasvatuksessa), 30 (lasten leikit kestävät ja kehittyvät usein viikkoja), 36 (ryhmässä on paljon visuaalista ilmaisua (piirtämistä, maalaamista sekä taidetta)), 37 (ryhmässä on paljon draamaleikkejä (esityksiä, näytelmiä)), 38 (ryhmässä leikitään paljon roolileikkejä), 41 (kasvattajat käyttävät runsaasti informaatioteknologiaa (tietokoneita, tabletteja, älypuhelimia jne.) työssään lasten kanssa), 42 (lapset käyttävät runsaasti informaatioteknologiaa (tietokoneita, tabletteja, älypuhelimia jne.) toiminnassaan), 43 (tuotamme mediasisältöjä (esim. kuvaamme ja prosessoimme kuvattua) runsaasti lasten kanssa), 58 (lasten luovuus ja itseilmaisuus ovat tänä vuonna todella kukoistaneet), 60 (lasten fyysinen toimintakyky ja runsas liikkuminen ovat toiminnassamme keskeisiä) ja 61 (lasten motorisiin perustaitoihin (tasapaino, liikkuminen, käsittelytaidot) kiinnitetään paljon huomiota) ja 62 (lasten hienomotorisiin taitoihin (sorminäppäryys, silmän ja käden yhteistyö jne.) kiinnitetään paljon huomiota). Varhaiskasvatusikäiset lapset ovat sisäisesti motivoituneita sekä uusien tietojen ja taitojen oppimiseen että jo omaksumiensa tietojen ja taitojen harjaannuttamiseen (Berger, 2011, 267). Monipuolinen tekeminen ja vauhdikas liikkuminen tukevat lasten luontaista uteliaisuutta ja oppimisen halua. Laadukas varhaiskasvatuksen oppimisympäristö kannustaa lapsia leikkiin, fyysiseen aktiivisuuteen, tutkimiseen sekä taiteelliseen ilmaisuun ja kokemiseen (Opetushallituksen verkkosivut, 2016, 64). Sopivan haastava toiminta innostaa lasta toteuttamaan itseään ja oppimaan uusia asioita (Pakarinen ym., 2011, 384) ja jo leikkiryhmässä mukana oleminen on lapselle merkityksellistä, sillä leikki antaa lapselle kokemuksen ryhmään kuulumisesta (Koivulan, 2013, 81–85). Muuttujista 30, 37 ja 38 muodostin summamuuttujan *Kuvitteluleikki*, muuttujista 41, 42 ja 43 summamuuttujan *Informaatioteknologian käyttäminen* ja muuttujista 60 ja 60 summamuuttujan *Liikkuminen*. *Kuvitteluleikin* Cronbachin alfa -kertoimen arvoksi sain ,646 (> ,60), *Informaatioteknologian* käyttämisen Cronbachin alfa -kertoimen arvoksi ,822 (> ,60) ja *Liikkumisen*

Cronbachin alfa -kertoimen arvoksi ,842 ($> ,60$) eli summamuuttujan sisäinen konsistenssi on hyvä. Muuttujat 13, 24, 36, 58 ja 62 jätin aineistoon sellaisenaan.

ECERS-R:n viidenteen kokonaisuuteen (vuorovaikutus) kuuluviksi muuttujiksi valitsin muuttujat 8 (lapset osallistuvat vastuullisesti päivittäisten tehtävien tekkoon), 16 (lasten ristiriidat käydään läpi ja tutkitaan yhdessä lasten kanssa), 28 (sosiaalinen oppimisympäristö on rikas ja sosiaaliset suhteet kehittyvät hyvin), 32 (aikuiset tukevat paljon lasten leikkejä ja rikastavat niitä) ja 35 (lapsille on luotu mahdollisuuksia vaikuttaa arjen toimintoihin). Nämä muuttujat kuvaavat lapsen ja aikuisen välisen lämpimän vuorovaikutuksen ja lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ohella myös sitä, miten aikuiset valvovat lapsia erilaisissa toiminnoissa, sanallistavat ohjeitaan sekä ylipäänsä luovat lapsiryhmään myönteisen sosiaalisen vuorovaikutusilmapiirin (Clifford ym., 2010). Näistä muuttujista muodostetun summamuuttujan *Vuorovaikutus* Cronbachin alfa -kertoimen arvoksi sain ,665 ($> ,60$). Muuttujat siis kuvaavat samaa ominaisuutta.

ECERS-R:n kuudenteen kokonaisuuteen (päivän rakenne ja organisointi) kuuluviksi muuttujiksi valitsin muuttujat 1 (kasvatustoiminta tapahtuu pienryhmissä ja eriyttäen (alle 8 lasta)), 10 (lasten leikki on yleensä vapaata ja itsenäistä), 11 (koko lapsiryhmä osallistuu joka päivä yhteiseen ryhmäkokoontumiseen), 33 (pienryhmiin jaon tekevät aikuiset pedagogisin perustein, eivät yleensä lapset itse), 45 (lasten toimintaa eriytetään ryhmissä lasten taitojen perusteella) ja 46 (lasten toimintaa eriytetään ryhmissä lasten iän perusteella). Näiden muuttujien Cronbachin alfa -kertoimen arvo on ,157 eli summamuuttujan sisäinen konsistenssi ei ole hyvä: muuttujat eivät kuvaa samaa ominaisuutta. Nämä muuttujat kuvaavat päivärytmiin liittyviä pedagogisia, osin toisensa poissulkevia ratkaisuja, jätin ne tutkimuksen aineistoon sellaisinaan. Vuorovaikutuksen laadun sekä lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisen ja yksilöllisen oppimistyylin huomioimisen on varhaiskasvatuksessa koettu olevan pienryhmissä helpompaa kuin suuremmissa ryhmissä (Fisher, 2011, 37; Barrosa, Cadimab, Bryantc, Coelhob, Pintob, Pessanhaa & Peixotoa, 2016, 118–130).

ECERS-R:n seitsemänteen kokonaisuuteen (henkilöstön ja huoltajien tarpeet) katsoin kuuluvaksi sekä henkilökunnan tarpeita kuvaavat että huoltajien tarpeita

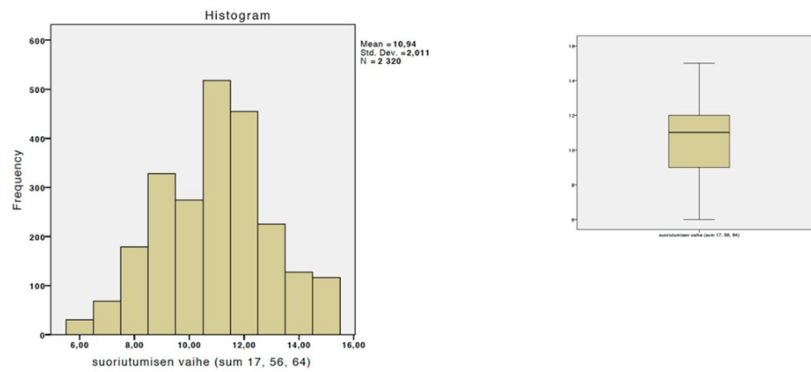
kuvaavat muuttujat. Huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä kuvaaviksi muuttujiksi valitsin ovat muuttujat 51 (kasvatuskumppanuudessa tarjoamme jatkuvasti tietoa toiminnasta ja ryhmän muotoutumisesta), 52 (kasvatuskumppanuudessa panostamme perheiden kuunteluun ja päivittäisiin keskusteluihin), 53 (kasvatuskumppanuudessa keskinäinen luottamus ja kunnioitus näkyvät arjessa) ja 54 (kasvatuskumppanuudessa olemme valmiit varhaiseen puuttumiseen ja tukeen). Näistä muuttujista muodostetun summamuuttujan *Yhteistyö huoltajien kanssa* Cronbachin alfa -kertoimen arvo on ,746 ($> ,60$). Summamuuttujan sisäinen konsistenssi on hyvä eli muuttujat kuvaavat samaa ominaisuutta. Lapsiryhmän henkilöstön (tiimin) työntekoa kuvaaviksi muuttujiksi valitsin muuttujat 7 (ryhmän aikuisilla on vähintään kerran viikossa suunnittelu- ja arviointikokous), 48 (tiimien työssä huomioidaan kasvattajien erilaiset vahvuudet ja taidot), 50 (tiimissämme kasvattajien näkemykset muodostavat toimivan kokonaisuuden), 67 (syvälinen suunnittelu ja huolella määritetyt tavoitteet kuvaavat hyvin ryhmän toiminnan muotoutumista) ja 68 (ryhmässämme uusia ideoita kokeillaan ja kehitetään jatkuvasti, uusien prosessien luominen on ryhmässä keskeistä). Näistä muuttujista muodostetun summamuuttujan *Tiimin toiminta* Cronbachin alfa -kertoimen arvoksi sain ,629 ($> ,60$) eli muuttujat kuvaavat samaa ominaisuutta. Tiimin näkökulmasta johtajuuden laatua kuvaaviksi muuttujiksi valitsin muuttujat 5 (ryhmän aikuisilla on ollut jatkuva aika- ja resurssipula), 18 (pedagogista johtajuutta tulisi vahvistaa yksikössämme) ja 19 (henkilöstön oman työn kehittämistä tulisi vahvistaa yksikössämme). Esimerkiksi lapsiryhmän pedagogiikasta vastaa lastentarhanopettaja ja päiväkodin johtajalta saaman tuen on todettu vaikuttavan myönteisesti lastentarhanopettajan pedagogiseen johtajuuteen (Garrick & Morgan, 2009, 70—73) ja toisaalta johtajan ja henkilöstön jakaman yhteisen vision on todettu edistävän varhaiskasvatuksen laadun toteutumista (Ang, 2012, 289). Cronbachin alfa -kertoimen arvoksi sain ,661 ($> ,60$). Summamuuttujan sisäinen konsistenssi on hyvä eli muuttujat kuvaavat samaa ominaisuutta. Koska johtajuuden laatua kuvaavien väittämien suunta on negatiivinen, käänsin ne varsinaiseen tutkimusanalyysiin positiivisiksi ja muodostin käännettyistä muuttujista summamuuttujan *Johtajuus*.

Varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja dokumentointiin liittyvien muuttujien katsoin kuuluvan ECERS-R:n kuudenteen kokonaisuuteen (päivän rakenne ja organisointi). Suunnitelmallisella pedagogisella dokumentoinnilla pyritään edistämään varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan laatua (Opetushallituksen verkkosivut, 2016, 37) ja siten pedagoginen dokumentointi liittyy varhaiskasvatuksen oppimisympäristön didaktisen ulottuvuuden laatuun. Summamuuttujan *Suunnittelu ja dokumentointi* muodostin muuttujista 2 (kasvattajat dokumentoivat lasten toimintaa runsaasti), 3 (lapset dokumentoivat toimintaansa runsaasti), 4 (dokumentaatiota käytetään paljon toiminnan kehittämiseen ja suunnitteluun), 6 (käytämme jatkuvasti lapsen vasua käytännön toiminnan suunnittelussa), 20 (olemme tietoisia valtakunnallisen vasun ja arjen toimintamme yhteyksistä ja se näkyy työssämme), 34 (päiväkotimme vasu on hyvä arjen työkalu), 40 (lasten oppimisen ja taitojen kehitystä arvioidaan monipuolisesti) ja 44 (sisällölliset orientaatiot ovat toimintamme lähtökohta suunnitteluun ja dokumentointiin). *Suunnittelun ja dokumentoinnin* Cronbachin alfa -kertoimen arvoksi sain ,778 (> ,60), joten summamuuttujan sisäinen konsistenssi on hyvä ja muuttujat kuvaavat samaa ominaisuutta.

Jatkossa tässä tutkimusraportissa en mainitse käsitettä summamuuttuja raportoidessani summamuuttujiin liittyviä löydöksiä, vaan ilmaisen summamuuttujat vain niiden nimillä: *Perushoidon tilanteet*, *Kielellinen osallistuminen*, *Kuvittelu-leikki*, *Informaatioteknologian käyttäminen*, *Liikkuminen*, *Vuorovaikutus*, *Johtajuus*, *Tiimin toiminta* ja *Yhteistyö huoltajien kanssa*.

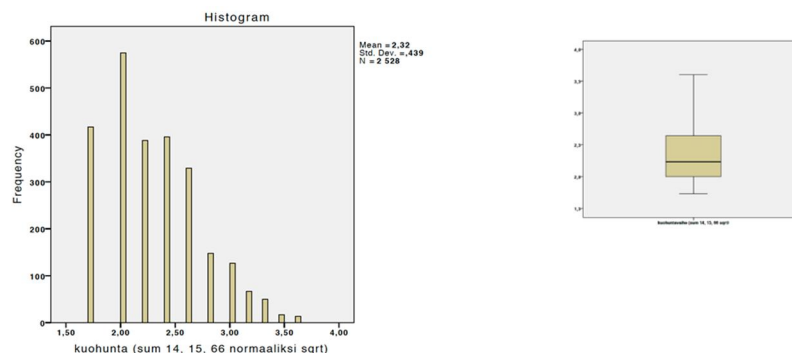
6.1.3 Summamuuttujien normaalisuuden tarkistaminen ja tarvittavien muuttujamuunnosten tekeminen

Visuaalisesti tarkasteltuna *Suoriutumisen vaiheen* jakauma on riittävän normaali (Kuvio 2). Lisäksi summamuuttujan keskiarvon, mediaanin ja moodin arvot ovat likimain yhtä suuria (keskiarvo = 11, mediaani = 11, moodi = 11).



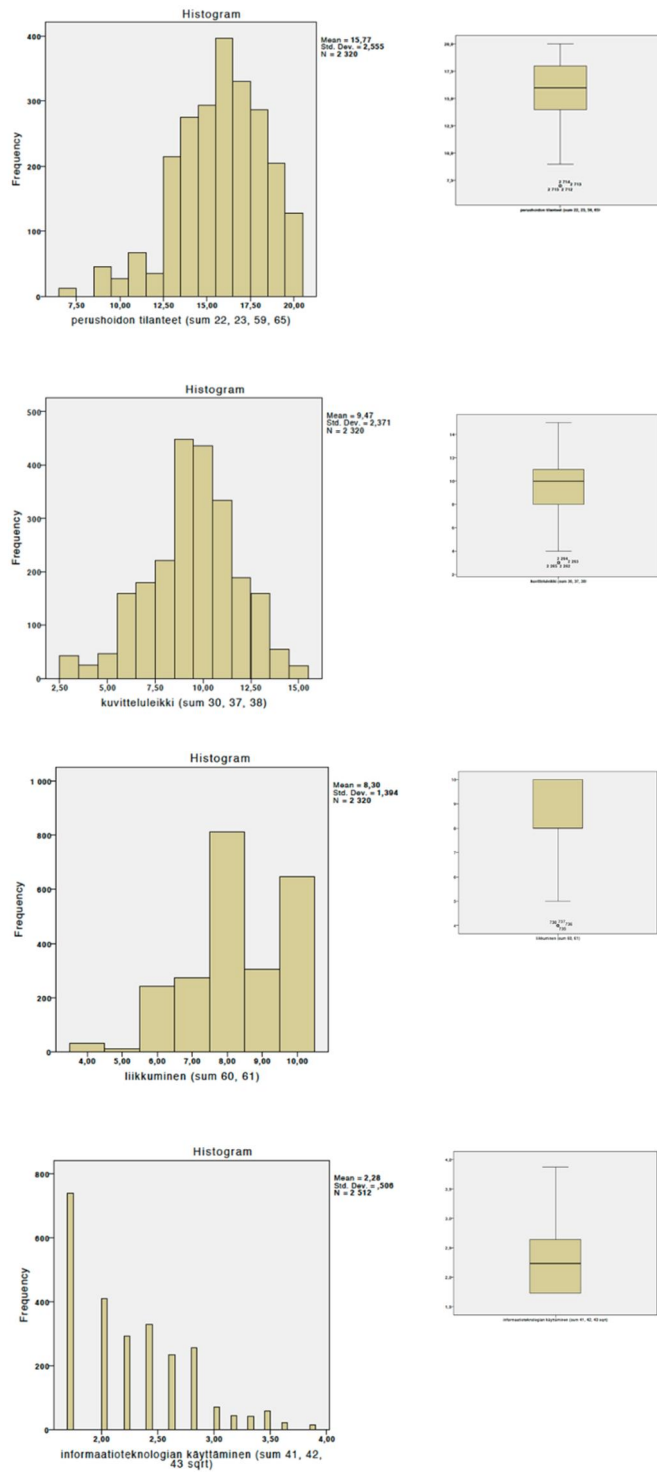
Kuvio 2. Suoriutumisen vaiheen histogrammi ja Boxplot.

Kuohuntavaiheen keskiarvon (= 6), mediaanin (= 5) ja moodin (= 4) arvot poikkeavat suhteellisen paljon toisistaan (moodi / keskiarvo = 0,67) ja jakauma on vahvasti oikealle vino (,903). Tein summamuuttujalle muuttujamuunnoksen käyttäen neliöjuurilauseketta, minkä jälkeen moodin, mediaanin ja keskiarvon arvot lähenivät toisiaan (moodi / keskiarvo = 0,87). Keskilukujen arvojen ollessa lähellä toisiaan summamuuttujan jakaumaa voidaan pitää riittävän normaalina (Kuvio 3).

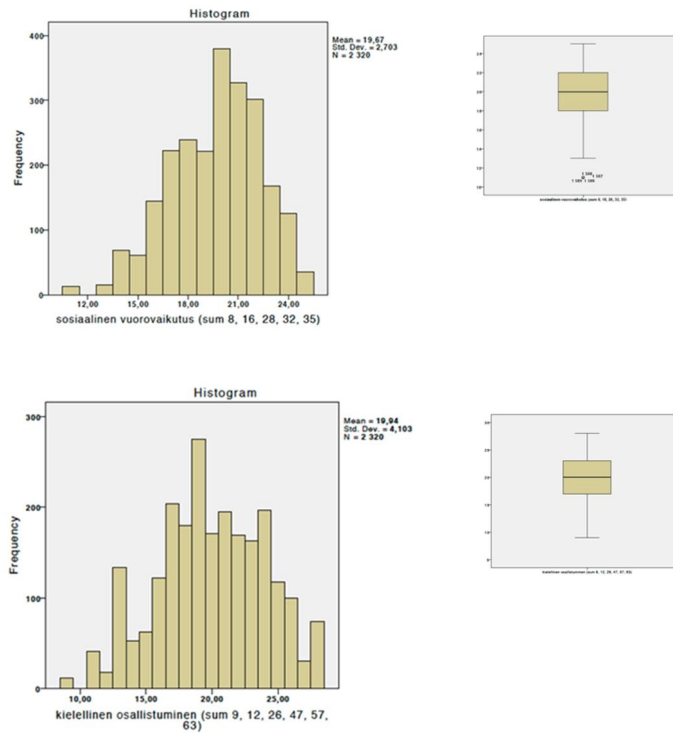


Kuvio 3. Kuohuntavaiheen histogrammi ja Boxplot.

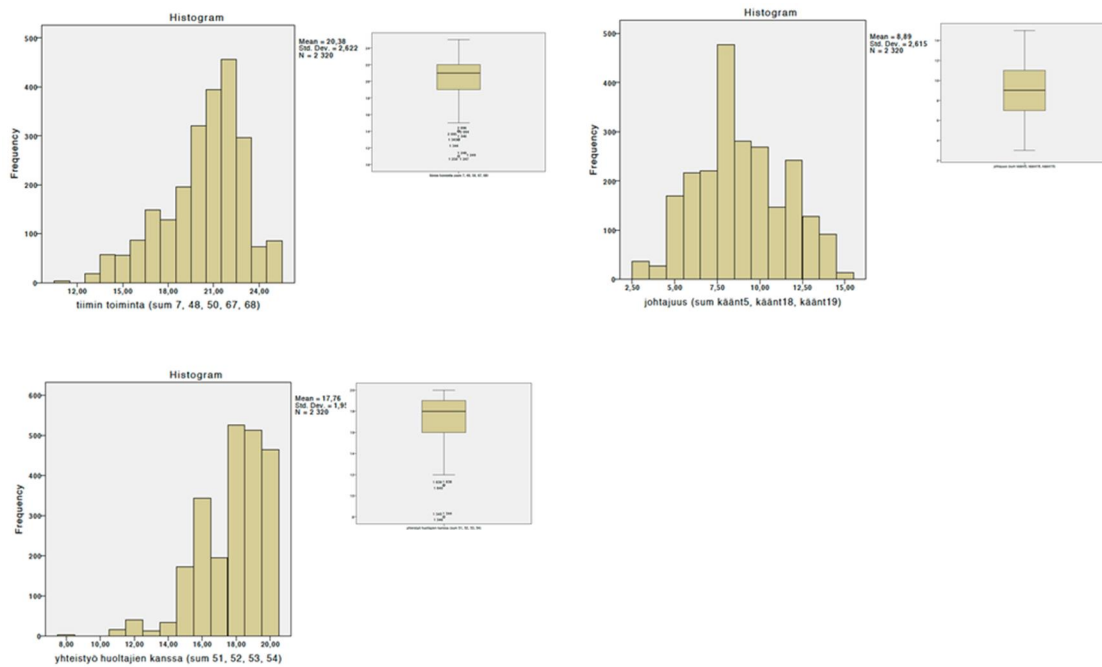
Summamuuttujat *Perushoidon tilanteet*, *Liikkuminen* ja *Kuvitteluleikki* (Kuvio 4), *Kielellinen osallistuminen* ja *Vuorovaikutus* (Kuvio 5) sekä *Tiimin toiminta* ja *Yhteistyö huoltajien kanssa* (Kuvio 6) ovat vasemmalle vinoja, kun taas sekä summamuuttuja *Johtajuus* (Kuvio 6) että etenkin summamuuttuja *Informaatioteknologian käyttäminen* (Kuvio 4) ovat oikealle vinoja. Vain *Informaatioteknologian käyttämisen* keskiarvon, mediaanin ja moodin suurin ja pienin arvo oli niin kaukana toisistaan, että tein kyseiselle summamuuttujalle muuttujamuunnoksen (Taulukko 1).



Kuvio 4. Summamuuttujien *Perushoidon tilanteet*, *Kuvitteluleikki*, *Liikkuminen* ja *Informaatioteknologian käyttäminen* histogrammit ja Boxplotit.



Kuvio 5. Summamuuttujien *Vuorovaikutus* ja *Kielellinen osallistuminen* histogrammit ja Boxplotit.



Kuvio 6. Summamuuttujien *Tiimin toiminta*, *Johtajuus* ja *Yhteistyö huoltajien kanssa* histogrammit ja boxplotit.

Graafisesti tarkastellen suhteellisen normaalisti jakautuneita ovat *Perushoidon tilanteet*, *Kielellinen osallistuminen*, *Kuvitteluleikki*, *Vuorovaikutus*, *Tiimin toiminta* ja *Johtajuus*: histogrammit muistuttavat kellokäyrää. Summamuuttujien *Liikkuminen* ja *Yhteistyö huoltajien kanssa* keskiarvot ovat lähellä muuttujien saamaa korkeinta arvoa eli muuttujien jakaumat ovat vahvasti vasemmalle vinoja. Summamuuttuja *Informaatiotekniikka ja media* taas saa arvoja lähempänä nollaa ja sen jakauma on siten oikealle vino. Koska tässä tutkimuksessa käytetty tilastollinen aineisto on suuri ($n > 2000$), muuttujien vinous ei vaarantane merkittävästi tutkimuksen tuloksia (Reunamo2) erityisesti niiden summamuuttujien kohdalla, joiden keskiarvon, mediaanin ja moodin arvo on likimäärin yhtä suuri.

Taulukko 1. Oppimisympäristön laatua kuvaavien summamuuttujien keski- ja hajontaluvut.

	otoskoko	keskiarvo	mediaani	moodi	keskihajonta	vinous	vinouden keskivirhe	huipukkuus	huipukkuuden keskivirhe
<i>Perushoidon tilanteet</i> (sum 22, 23, 59, 65)	2549	16	16	16	3	-,648	,048	,489	,097
<i>Kielellinen osallistuminen</i> (sum 9, 12, 26, 47, 57, 63)	2574	20	20	19	4	-,157	,048	-,541	,096
<i>Liikkuminen</i> (sum 60, 61)	2591	8	8	8	1	-,501	,048	-,232	,096
<i>Kuvitteluleikki</i> (sum 30, 37, 38)	2577	10	10	10	2	-,284	,048	-,054	,096
<i>Informaatioteknologian käyttäminen</i> (sum 41, 42, 43)	2575	6	5	3	3	1,085	,048	,917	,096
<i>Informaatioteknologian käyttäminen sqrt</i> (sum 41, 42, 43 sqrt)	2575	2,3	2,2	1,7	,5	,662	,048	-,285	,096
<i>Vuorovaikutus</i> (sum 8, 16, 28, 32, 35)	2549	20	20	20	3	-,383	,048	-,235	,097
<i>Johtajuus</i> (sum käänt5, käänt18, käänt19)	2568	9	9	8	3	,147	,048	-,570	,097
<i>Tiimin toiminta</i> (sum 7, 48, 50, 67, 68)	2558	20	21	22	3	-,797	,048	,537	,097
<i>Yhteistyö huoltajien kanssa</i> (sum 51, 52, 53, 54)	2571	18	18	18	2	-1,198	,048	-,235	,097

6.1.4 Oppimisympäristön arvioinnin taustatietomuuttujien keski- ja hajontalukuja

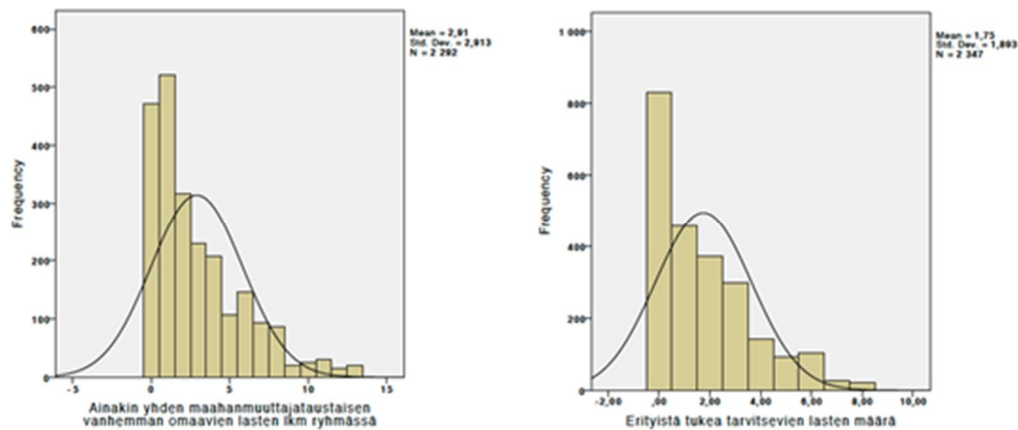
Välimatka-asteikollisista taustamuuttujista (Taulukko 2) muuttujat lasten lukumäärä ryhmässä ja läsnäolokuukaudet päiväkodissa joko vinous tai huipukkuus täyttää normaalijakautuneisuuden ehdon eli tunnusluvun arvo ei ole yli kaksi kertaa suurempi kuin sen keskivirheen arvo. Muuttujien ikä kuukausina, lasten lukumäärä päiväkodissa ja lasten lukumäärä ryhmässä keskiarvot, mediaanit ja moodit ovat riittävän lähellä toisiaan eli muuttujat voidaan niiden perusteella katsoa

riittävän normaalisti jakautuneiksi. Sen sijaan muuttujien läsnäolokuukaudet päiväkodissa, ainakin yhden maahanmuuttajataustaisen vanhemman omaavien lasten määrä ryhmässä ja erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä ryhmässä moodit ovat huomattavastikin muita keskilukuja pienempiä eli muuttajat ovat oikealle vinoja.

Taulukko 2. Oppimisympäristön arvioinnin aineiston taustamuuttujien keski- ja hajontaluvut.

	otoskoko	keskiarvo	mediaani	moodi	keskihajonta	vinous	vinouden keskivirhe	huipukkuus	huipukkuuden keskivirhe
Ikä kuukausina	2279	63	67	80	19	-,603	,051	-,347	,103
Läsnäolokuukaudet pk:ssa	2148	22	19	8	17	,993	,053	,162	,106
Lasten lukumäärä päiväkodissa	2036	83	84	75	51	3,057	,054	18,7	,108
Lasten lukumäärä ryhmässä	2540	19	20	22	5	,038	,049	,158	,097
Ainakin yhden maahanmuuttajataustaisen vanhemman omaavien lasten lkm ryhmässä	2292	2,9	2,0	1,0	3	1,242	,051	1,120	,102
Erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä	2347	1,7	1,0	,000	2	1,109	,051	,606	,101

Ikä kuukausina -muuttujan keskiluvuista sekä jakauman vinoudesta vasemmalle on nähtävissä, että tutkimukseen osallistui paljon esiopetusikäisiä lapsia. Toisaalta muuttujan läsnäolokuukaudet päiväkodissa moodin arvo kertoo, että vain kahdeksan kuukautta samassa päiväkodissa olleita lapsia on tutkimuksen kohderyhmässä suhteellisen paljon. Tämä saattaa selittyä sillä, että lapset ovat vaihtaneet päiväkotia siirtyessään varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Maahanmuuttajataustaisten lasten lukumäärän keskiarvoon saattaa vaikuttaa se, että osassa tutkimukseen osallistuneista lapsiryhmistä oli paljon maahanmuuttajataustaisten vanhempien lapsia. Erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä vaihteli nolosta kahdeksaan siten, että niitä ryhmiä oli eniten, joissa ei ollut yhtään erityistä tukea tarvitsevaa lasta. (Kuvio 7.)



Kuvio 7. Ainakin yhden maahanmuuttajataustaisen vanhemman omaavien lasten ja erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä.

6.2 Lapsiryhmän ryhmäytymisen yhteys varhaiskasvatuksen oppimisympäristön fyysisen ulottuvuuden laatuun

Tässä luvussa käsittelen lapsiryhmän ryhmäytymisen vaiheiden yhteyttä ECERS-R:n ensimmäiseen kokonaisuuteen (tilat, välineet ja varusteet). Sisätilojen ja saatavilla olevien materiaalien virikkeisyys (muuttuja 27) korreloi *Suoriutumisen vaiheen* kanssa positiivisesti ($r_s = ,273$) ja *Kuohuntavaiheen* kanssa negatiivisesti ($r_s = -,394$). Myös tilojen jakaminen pienempiin toiminta- ja leikkialueisiin (muuttuja 31) korreloi *Suoriutumisen vaiheen* kanssa positiivisesti ($r_s = ,126$) ja *Kuohuntavaiheen* kanssa negatiivisesti ($r_s = -,357$). Jos siis tilat ja materiaalit sekä innostavat lapsia että mahdollistavat lasten syventymisen toimintaan, lapsiryhmällä on lievä taipumus olla myös hyvin ryhmäytynyt ($r_s < ,40$). Jos taas tilat ja materiaalit eivät innosta lapsia eivätkä mahdollista toimintaan syventymistä, lapsiryhmässä on lievä taipumus esiintyä kuohuntavaiheelle tyypillisiä piirteitä, kuten lasten keskinäisiä erimielisyyksiä ja toiminnan hajanaisuutta. Otoskoko on suuri ($n = 2482$) ja yhteydet ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä eli riski, että korrelaatio johtuu sattumasta on alle 0,1 % ($p < ,001$). Myös aiempi tutkimus on osoittanut, että tilat joko edistävät tai rajoittavat lasten mahdollisuuksia käyttää mielikuvitustaan ja luovuuttaan. Tilojen pitäisi olla sekä jaettavissa pienempiin

toimintanurkkauksiin että olla riittävän suuria koko lapsiryhmän yhteisiin kokoon-
tumisiin (Pramling Samuelsson, Williams, Sheridan & Hellman, 2016, 444-460).

Piha-alueiden houkuttelevuudella (muuttuja 25) ei ole yhteyttä *Suoriutumisen vai-
heeseen* ja *Kuohuntavaiheen* yhteys on niin pieni, että se voi yhtä hyvin johtua
sattumasta ($r_s = -,055$). Lähiympäristön käyttömahdollisuus (muuttuja 29) korreloi
Suoriutumisen vaiheen kanssa positiivisesti ($r_s = ,322$) ja *Kuohuntavaiheen*
kanssa negatiivisesti ($r_s = -,153$). Yhteydet ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä
($p < ,001$, $n = 2482$) mutta eivät kovin suuria ($< 0,40$). Jos lapsiryhmän kanssa
tehdään retkiä lähiympäristöön, lapsiryhmällä on siis myös hienoista taipumusta
olla hyvin ryhmäytynyt. Sitä, edistävätkö retket lähiympäristöön ryhmäytymistä
vai ryhmäytyminen retkiä lähiympäristöön, ei korrelaatio kerro. Kuohunnalle tyy-
pillisiä piirteitä on taas havaittavissa lapsiryhmissä, joiden kanssa ei tehdä retkiä
lähiympäristöön ja jotka ulkoilevat pihalla, joka ei houkuttele liikkumaan ja leikki-
mään. Myös aiemmat tutkimustulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen oppi-
misympäristön fyysisen ulottuvuuden tulee kannustaa ja rohkaista lapsia fyysi-
seen ja motoriseen aktiivisuuteen (Sääkslahti, 2014, 34-35).

Edellä todettiin, että varhaiskasvatuksen oppimisympäristön fyysinen ulottuvuus
korreloi ryhmäytymisen vaiheita kuvaavien summamuuttujien kanssa. Koska
leikki tarvitsee oman tilansa ja leikissä useimmiten on mukana leikkivälineitä, op-
pimisympäristön fyysinen ulottuvuus on yhteydessä leikkiin (Taulukko 3). *Suoriu-
tumisen vaiheen* ja sekä lapsihavainnoinnissa havaitun vapaan sisäleikin, rooli-
leikin että sääntöleikin välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä positiivinen yh-
teys. Vastaavasti *Kuohuntavaiheen* yhteys vapaaseen leikkiin sisällä, roolileikkiin
ja sääntöleikkiin on negatiivinen. Yhteydet ovat pääasiassa tilastollisesti erittäin
merkitseviä ($p < ,001$). Sääntöleikin yhteys *Kuohuntavaiheeseen* on tilastollisesti
merkitsevä ($p = ,001$). Oppimisympäristön arvioinnin aineistosta ja lapsihavain-
noinnin aineistosta muodostetussa yhdistetyssä aineistossa olevia pieniäkin kor-
relaatioita pidän merkitsevinä.

Tutkimusaineistosta voidaan päätellä, että suoriutumisen vaiheessa olevassa
lapsiryhmässä havaittiin leikkiä todennäköisemmin kuin kuohuntavaiheessa ole-
vassa lapsiryhmässä ja myös sisätilat ja -materiaalit koettiin todennäköisemmin

innostavammiksi suoriutumisen vaiheessa olevassa lapsiryhmässä kuin kuohuntavaiheessa olevassa lapsiryhmässä.

Fyysiseen ulottuvuuteen liittyvissä havainnoissa on nähtävissä tilat, joissa toiminta tapahtuu, tai toiminta, jossa tarvitaan välineitä (Taulukko 3). Aineistosta voidaan päätellä, että mitä paremmin ryhmäytyneen lapsiryhmän lasta havainnoitiin, sitä todennäköisemmin havainnot tehtiin oppimisympäristön sisätiloissa: havainnot ulkotoiminnassa korreloi negatiivisesti *Suoriutumisen vaiheen* kanssa. Yhteys on tilastollisesti melkein merkitsevä ($p = ,010$) eli 1 % todennäköisyydellä yhteys johtuu sattumasta.

Taulukko 3. Lapsen toiminnan yleisen kehiksen (vapaa leikki sisällä, ulkotoiminta) ja lapsen oman toiminnan (roolileikki, sääntöleikki) yhteys *Suoriutumisen vaiheeseen* ja *Kuohuntavaiheeseen* (lapsihavainnointiaineiston yhteys ryhmäytymiseen).

	<i>Suoriutumisen vaihe</i> (sum 17, 56, 64)			<i>Kuohuntavaihe</i> (sum 14, 15, 66 normaaliksi neliöjuuri)		
	Korrelaatio	p-arvo (kaksisuuntainen testi)	otoskoko	Korrelaatio	p-arvo (kaksisuuntainen testi)	otoskoko
Spearmanin järjestyskorrelaatio (rs)						
Vapaa leikki sisällä	,240**	,000	2 547	-,131**	,000	2 521
Ulkotoiminta	-,051*	,010	2 547			
Roolileikki	,125**	,000	2 543	-,132**	,000	2 517
Sääntöleikki (esim. pallopeti, lautapeli, elektroninen peti, pysyvät säännöt, kilpailu)	,089**	,000	2 543	-,065**	,001	2 517

** . Korrelaation merkitsevyystaso 0.01 (kaksisuuntainen testi).

* . Korrelaation merkitsevyystaso 0.05 (kaksisuuntainen testi)

Oppimisympäristön arvioinnin aineiston perusteella voidaan todeta, että oppimisympäristön kyky tarjota ryhmän lapsille mahdollisuuksia erilaiseen sisäleikkiin ja -toimintaan (leikkivälineiden ja -materiaalien laatu ja saatavuus, tilojen jakaminen pienempiin leikki- ja toimintanurkkauksiin) on yhteydessä lapsiryhmän ryhmäytymiseen ja tämä yhteys on joko tilastollisesti erittäin merkitsevää tai merkitsevää. Lapsihavainnointiaineisto tukee ainakin osin tätä tulosta. Vastaavasti sekä oppimisympäristöön kuuluvat ulkotilat että lähiympäristö ovat positiivisesti yhteydessä lapsiryhmän ryhmäytymiseen henkilökunnan tekemissä oppimisympäristöön liittyvissä arvioinneissa. Sen sijaan havainnointiaineisto ei vahvista ulkotoiminnan yhteyttä ryhmäytymiseen. Tulosten perusteella voidaan todeta, että ryhmäytymisen ja varhaiskasvatuksen oppimisympäristön fyysisen ulottuvuuden välillä löytyy yhteyttä.

6.3 Lapsiryhmän ryhmäytymisen yhteys varhaiskasvatuksen oppimisympäristön sosiaalisen ulottuvuuden laatuun

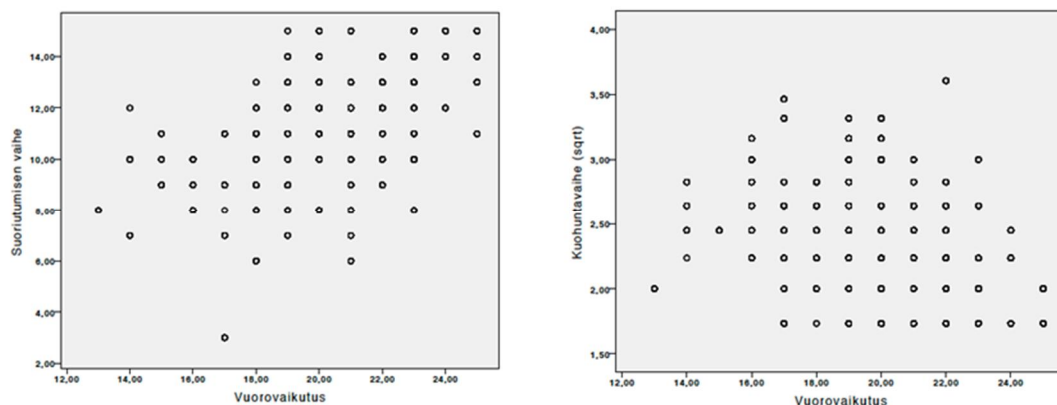
Oppimisympäristön sosiaalinen ulottuvuus liittyy lasten tunteiden ilmaisun ja it-sesäätelyn kehittymiseen ja kehittämiseen (Opetushallituksen verkkosivut, 2016). Oppimisympäristön sosiaalisen ja fyysisen ulottuvuuden merkitys lapsen kasvussa kehityksessä on merkittävä, sillä ensinnäkin varhaislapsuudessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opittu käyttäytymismalli on suhteellisen pysyvä (Harrist & Barley, 2008, 372–373) ja toiseksi lapsi rakentaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä henkilökohtaista että sosiaalista identiteettiään (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 47—48).

Tässä luvussa käsittelen lapsiryhmän ryhmäytymisen vaiheiden yhteyttä ECERS-R:n kolmanteen (kieli ja päättelykokemukset), viidenteen (vuorovaikutus) ja seitsemänteen (henkilöstön ja huoltajien tarpeet) kokonaisuuteen. Oppimisympäristön sosiaalista ulottuvuutta kuvaavia summamuuttujia ovat *Kielellinen osallistuminen*, *Vuorovaikutus*, *Tiimin toiminta*, *Johtajuus* ja *Yhteistyö huoltajien kanssa*.

Lapsihavainnointiaineistossa oppimisympäristön sosiaalista ulottuvuutta kuvaavia havainnointikokonaisuuksia ovat lapsen pääasiallinen huomion kohde (C), emootio (G), sosiaalinen orientaatio tämänhetkisessä ryhmässä (H) ja lähimmän tai keskeisimmän aikuisen toiminta (I) (Liite 2). Oppimisympäristön sosiaalisen ulottuvuuden laatuun vaikuttavat sosiaalisen vuorovaikutuksen ohella myös lapsiryhmän rakenne ja ryhmässä olevien lasten yksilölliset tarpeet. Ryhmän rakennetta kuvaavia muuttujia ovat lasten lukumäärä ryhmässä, ainakin yhden maahanmuuttajataustaisen vanhemman omaavien lasten lukumäärä ryhmässä ja erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä ryhmässä. Lapsiarviointiaineistossa tuen tarvetta määrittelevät muuttujat kertovat lasten yksilöllisistä tarpeista (Liite 3).

Vuorovaikutus korreloi *Suoriutumisen vaiheen* kanssa positiivisesti ($r_{nv} = ,510$) ja *Kuohuntavaiheen* kanssa negatiivisesti ($r_{nv} = -,410$), yhteydet ovat tilastollisesti

erittäin merkitseviä ($p < ,001$) ja melko korkeita (Kuvio 8). Myös *Kielellinen osallistuminen* korreloi positiivisesti *Suoriutumisen vaiheen* kanssa ($r_{nv} = ,381$) ja negatiivisesti *Kuohuntavaiheen* kanssa ($r_{nv} = -,300$). Hyvin ryhmäytyneessä lapsiryhmässä näyttäisi olevan sekä hyvää sosiaalista vuorovaikutusta että lasten kielellistä osallistumista ja vastaavasti heikosti ryhmäytyneessä lapsiryhmässä sekä vuorovaikutuksen että kielellisen osallistumisen laatu on heikompaa. Otokoko on suuri ($n = 2263$) ja yhteydet ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä eli riski, että korrelaatiot johtuvat sattumasta on alle 0,1 % ($p < ,001$).



Kuvio 8. Ryhmäytymisen (*Suoriutumisen vaihe*, *Kuohuntavaihe*) yhteys vuorovaikutuksen laatuun (*Vuorovaikutus*).

Taulukko 4 kuvaa lapsihavainnointiaineiston oppimisympäristön sosiaaliseen ulottuvuuteen liittyviä havaintoja. Lapsihavainnointiaineisto vahvistaa lasten keskinäisen vuorovaikutuksen positiivisen yhteyden *Suoriutumisen vaiheeseen* ja negatiivisen yhteyden *Kuohuntavaiheeseen*. Osallistuvan, vuorovaikutteisen, avoimen ja yhteistyötaitekeväen orientaation ja *Suoriutumisen vaiheen* välillä on tilastollisesti merkitsevä positiivinen yhteys eli riski, että tulos johtuu sattumasta, on 0,3 % (Liite 3). Muilla lapsen sosiaalisilla orientaatioilla ei löydy yhteyttä lapsiryhmän ryhmäytymisen kanssa.

Havaitun kielletyn toiminnan ja *Suoriutumisen vaiheen* välillä on tilastollisesti merkittävä negatiivinen yhteys (Taulukko 4). Toisin sanoen suoriutumisen vaiheelle tyypillisten piirteiden vahvistuessa lapsiryhmässä esiintyy vähemmän kiellettyä toimintaa, mistä voidaan päätellä, että aikuisten ja lasten välistä negatiivista vuorovaikutusta on myös vähemmän. Kielletyn toiminnan *Kuohuntavaiheen* vä-

lillä on positiivinen yhteys. Havainnot vahvistavat sen, että suoriutumisen vaiheessa lapset kykenevät sekä itsenäiseen työskentelyyn että ryhmätyöskentelyyn ja noudattavat sääntöjä ilman aikuisen valvontaa.

Taulukko 4. Lapsen pääasiallisen huomion kohteen (toinen lapsi, ryhmä lapsia, kokonaistilanne), lapsen sosiaalisen orientaation (osallistuva, vuorovaikutteinen, avoin, tekee yhteistyötä) ja lapsen oman toiminnan (kielletty toiminta) yhteys *Suoriutumisen vaiheeseen* ja *Kuohuntavaiheeseen*.

	<i>Suoriutumisen vaihe</i> (sum 17, 56, 64)			<i>Kuohuntavaihe</i> (sum 14, 15, 66 normaalisti nelijouuri)		
	Korrelaatio	p-arvo (kaksisuuntainen testi)	N	Korrelaatio	p-arvo (kaksisuuntainen testi)	N
Spearmanin järjestyskorrelaatio (rs)						
Toinen lapsi (mukana voi olla myös leluja ja muita eisosiaalisia kohteita esim. lapsen kädessä)	,109**	,000	2 540	-,121**	,000	2 514
Ryhmä lapsia (2 tai useampia lapsia, mukana voi olla myös leluja ym.)	,200**	,000	2 540	-,083**	,000	2 514
Kokonaistilanne (tilanteessa on niin paljon elementtejä, ettei pääasiallista kohdetta voi nimetä)	-,075**	,000	2 540	,118**	,000	2 514
Osallistuva, vuorovaikutteinen, avoin, tekee yhteistyötä	,143**	,003	2 545			
Kielletty toiminta (esim. ohjeiden rikkominen, kiusaaminen, häirintä)	-,134**	,000	2 543	,067**	,001	2 517

** . Korrelaation merkitsevyystaso 0.01 (kaksisuuntainen testi).

* . Korrelaation merkitsevyystaso 0.05 (kaksisuuntainen testi)

Suoriutumisen vaihe korreloi positiivisesti sekä *Tiimin toimivuuden* ($r_{nv} = ,230$), *Johtajuuden* ($r_{nv} = ,197$) että *Huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön* ($r_{nv} = ,293$) kanssa. Vastaavasti *Kuohuntavaihe* korreloi negatiivisesti *Tiimin toimivuuden* ($r_{nv} = -,335$), *Johtajuuden* ($r_{nv} = -,475$) ja *Huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön* ($r_{nv} = -,288$) kanssa. Yhteydet ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($p < ,001$). Kun siis tiimi toimii ja johtajuudessa huomioidaan työntekijöiden hyvinvointi, lapsiryhmä on todennäköisesti hyvin ryhmäytynyt.

Lapsiryhmän henkilöstön toiminnan ja ryhmäytymisen välillä löytyy jonkin verran yhteyttä myös havainnointiaineistossa (Taulukko 5). Paikalla ei ole aikuisia -havainnon ja *Suoriutumisen vaiheen* välillä löytyy positiivinen, tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys. Siten todennäköisyys, että aikuinen ei ole paikalla lasten leikkiessä ja touhutessa keskenään, kasvaa lapsiryhmän ryhmäytyessä. Myös yhteys vuorovaikutus koko lapsiryhmän kanssa -havainnon ja *Suoriutumisen vaiheen* välillä on positiivinen ja tilastollisesti erittäin merkittävä. Myös todennäköisyys koko ryhmän kattavaan vuorovaikutukseen kasvaa lapsiryhmän ryhmäytyessä. Vuorovaikutus yhden lapsen kanssa -havainnon ja *Suoriutumisen vaiheen* välinen yhteys on negatiivinen ja myös tilastollisesti erittäin merkitsevä. Voidaan

siis olettaa, että hyvin ryhmytyneessä lapsiryhmässä vuorovaikutustilanteissa paikalla on todennäköisesti kaksi tai useampi lapsi.

Kuohuntavaiheen ja vuorovaikutuksen (sekä koko lapsiryhmän kanssa että yhden lapsen kanssa) välillä ei löydy yhteyttä. Aikuinen on kuitenkin melko todennäköisesti paikalla lasten leikkiessä ja touhutessa. Havaintojen, joissa aikuinen ei ole kontaktissa lapseen, yhteys *Kuohuntavaiheeseen* on negatiivinen ja tilastollisesti erittäin merkitsevä: aikuiset tekevät tilanteissa muuta kuin kasvatukseen ja hoitoon liittyvää työtä. Vuorovaikutuksen merkitys ryhmytymiseen on nähtävissä myös havainnointiaineistosta.

Taulukko 5. Lähisimmän tai keskeisimmän aikuisen toiminnan yhteys *Suoriutumisen vaiheeseen* ja *Kuohuntavaiheeseen*.

	<i>Suoriutumisen vaihe</i> (sum 17, 56, 64)			<i>Kuohuntavaihe</i> (sum 14, 15, 66 normaalksi nelijouuri)		
	Korrelaatio	p-arvo (kaksisuuntainen testi)	N	Korrelaatio	p-arvo (kaksisuuntainen testi)	N
Spearmanin järjestyskorrelaatio (rs)						
Vuorovaikutus koko lapsiryhmän kanssa (opetus, ohjaus, keskustelu, satu, leikki, ym.)	,084**	,000	2 544			
Vuorovaikutus yhden lapsen kanssa (opetus, esitys, ohjaus, leikki, perushoito, ym.)	-,142**	,000	2 544			
Ei lapsi/aikuiskontaktia, mutta tekee kasvatukseen/hoitoon liittyvää muuta työtä				-,080**	,000	2 518
Ei lapsikontaktia, hoitoon/kasvatukseen kuulumaton toiminta (siistiminen, lepo, hallinto)				-,151**	,000	2 518
Paikalla ei ole aikuisia	,196**	,000	2 544	-,072**	,000	2 518

** . Korrelaation merkitsevyystaso 0.01 (kaksisuuntainen testi).

* . Korrelaation merkitsevyystaso 0.05 (kaksisuuntainen testi)

Lapsihavainnointi aineistosta ilmenee (Taulukko 6), että lapsessa havaittu onnelliisuuden tunne, ilo ja tyytyväisyys ovat positiivisesti ja tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä *Suoriutumisen vaiheen* kanssa. Neutraaleja, tynniä ja rauhallisia emootioita sen sijaan esiintyy todennäköisemmin kuohuntavaiheessa olevassa ryhmässä kuin suoriutumisen vaiheessa olevassa ryhmässä. Muilla emootioilla ei ollut yhteyttä ryhmytymistä kuvaaviin muuttujiin.

Taulukko 6. Lapsessa havaitun emotion yhteyks *Suoriutumisen vaiheeseen* ja *Kuohuntavaiheeseen*.

Spearmanin järjestyskorrelaatio (rs)	<i>Suoriutumisen vaihe</i> (sum 17, 56, 64)			<i>Kuohuntavaihe</i> (sum 14, 15, 66 normaaliksi neliöjuuri)		
	Korrelaatio	p-arvo (kaksisuuntainen testi)	N	Korrelaatio	p-arvo (kaksisuuntainen testi)	N
Onnellisuus, ilo, tyytyväisyys	,122**	,000	2 543			
Neutraali, tyyni, rauhallinen	-,051*	,000	2 543	,064**	,001	2 517

** . Korrelaation merkitsevyystaso 0.01 (kaksisuuntainen testi).

* . Korrelaation merkitsevyystaso 0.05 (kaksisuuntainen testi)

Taulukko 7 kuvaa oppimisympäristön arvioinnin -aineiston taustamuuttujien (Liite 1) ja ryhmäytymistä kuvaavien summamuuttujien (*Suoriutumisen vaihe*, *Kuohuntavaihe*) välistä yhteyttä. Ryhmän nuorimman lapsen ikä korreloi positiivisesti *Suoriutumisen vaiheen* kanssa ja negatiivisesti *Kuohuntavaiheen* kanssa. Yhteys *Suoriutumisen vaiheen* kanssa on tilastollisesti erittäin merkitsevä ja *Kuohuntavaiheen* kanssa merkitsevä. Ryhmän vanhimman lapsen yhteys *Suoriutumisen vaiheeseen* on positiivinen, mutta ryhmän vanhimman lapsen ja *Kuohuntavaiheen* välillä ei löydy yhteyttä. Tämä osoittaa taustaoletukset oikeaksi eli sekä ryhmän nuorimman että vanhimman lapsen ikä vaikuttavat lapsiryhmän ryhmäytymiseen. Lapsiryhmän koko korreloi positiivisesti *Suoriutumisen vaiheen* kanssa ja negatiivisesti *Kuohuntavaiheen* kanssa. Sen sijaan erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä korreloi negatiivisesti *Suoriutumisen vaiheen* kanssa ja positiivisesti *Kuohuntavaiheen* kanssa. Todennäköisyys *Kuohuntavaihetta* kuvaavien ominaisuuksien esiintymiseen ryhmässä näyttäisi siis kasvavan erityistä tukea tarvitsevien lasten määrän kasvaessa ryhmässä. Tämän tutkimuksen aineisto ei tuo esiin erityistä tukea tarvitsevien lasten suhteellista osuutta ryhmissä. On siis mahdollista, että ryhmät, joissa on useita erityistä tukea tarvitsevia lapsia, ovat pienempiä kuin ryhmät, joissa ei ole erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Näin ollen erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä ryhmässä voi olla myös väliin tuleva muuttuja tutkittaessa ryhmäkoon ja ryhmäytymisen välistä yhteyttä.

Taulukko 7. Lapsiryhmän rakenteen yhteys *Suoriutumisen vaiheeseen* ja *Kuohuntavaiheeseen*.

Spearmanin järjestyskorrelaatio (rs)	<i>Suoriutumisen vaihe</i> (sum 17, 56, 64)			<i>Kuohuntavaihe</i> (sum 14, 15, 66 normaalkiksi neliöjuuri)		
	Korrelaatio	p-arvo (kaksisuuntainen testi)	N	Korrelaatio	p-arvo (kaksisuuntainen testi)	N
Ryhmän nuorimman lapsen ikä	,306**	,000	2 479	-,053**	,009	2 453
Ryhmän vanhimman lapsen ikä	,250**	,000	2 472			
Lasten lukumäärä ryhmässä	,169**	,000	2 503	-,082**	,000	2 477
Erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä	-,182**	,003	2 332	,105**	,000	2 284
Ainakin yhden maahanmuuttajataustaisen vanhemman omaavien lasten lkm ryhmässä	-,170**	,000	2 255			

** . Korrelaation merkitsevyystaso 0.01 (kaksisuuntainen testi).

* . Korrelaation merkitsevyystaso 0.05 (kaksisuuntainen testi)

Varhaiskasvatuksen inklusiivisuus edellyttää kaikkien lasten osallisuutta edistävän oppimisympäristön kehittämistä (Opetushallituksen verkkosivut, 2016). Tutkin seuraavaksi lähemmin ristiintaulukoinnin avulla ryhmäytymisen yhteyttä erityistä tukea tarvitsevien lasten määrään ryhmässä. Muunnin aluksi Erityistä tukea tarvitsevien lasten määrän -muuttujan laatueroastikolliseksi muuttujaksi: erityisryhmäksi nimesin ryhmän, jossa on neljä tai useampi erityistä tukea tarvitseva lapsi, ei-erityisryhmäksi ryhmän, jossa on alle neljä erityistä tukea tarvitsevaa lasta.

Suoriutumisen vaihe saa arvoja välillä 3—15 (Taulukko 8). Suurimpia *Suoriutumisen vaihetta* kuvaavia arvoja (14 ja 15) saivat vain ei-erityisryhmät, ja vastaavasti heikoimman arvon (3) saaneet ryhmät olivat kaikki erityisryhmiä. *Suoriutumisen vaiheen* arvolla 13 ei-erityisryhmien osuus (91,8 %) on suurempi kuin aineistossa oleva ei-erityisryhmien prosentuaalinen osuus (83,4 %). Toiseksi pienimmän arvon saaneista ryhmistä erityisryhmien osuus (60,7 %) on huomattavasti suurempi kuin erityisryhmien osuus aineistossa (16,6 %). Tulokset osoittavat, että erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä ryhmässä on yhteydessä *Suoriutumisen vaiheeseen*. Khiin neliön -testi osoittaa, että ryhmien erityisryhmä ja ei-erityisryhmä välinen ero on tilastollisesti merkittävä ($p = ,000$).

Taulukko 8. Erityisryhmän ja ei-erityisryhmän suhteelliset osuudet *Suoriutumisen vaiheen* eri arvoilla.

	Korrelaatio	Erityisryhmää		Kaikki
		ei erityisryhmä	erityist ryhmä	
Suoriutumisen vaihe (sum 17, 56, 64)	3,00		100,0 %	100,0 %
	6,00	39,3 %	60,7 %	100,0 %
	7,00	83,8 %	16,2 %	100,0 %
	8,00	75,1 %	24,9 %	100,0 %
	9,00	76,2 %	23,8 %	100,0 %
	10,00	93,1 %	6,9 %	100,0 %
	11,00	78,2 %	21,8 %	100,0 %
	12,00	83,5 %	16,5 %	100,0 %
	13,00	91,8 %	8,2 %	100,0 %
	14,00	100,0 %		100,0 %
	15,00	100,0 %		100,0 %
	Total	83,4 %	16,6 %	100,0 %

Kuohuhuntavaiheen ja erityisryhmän ristiintaulukossa ei ilmene yhtä selkeää yhteyttä kuin *Suoriutumisen vaiheen* ja erityisryhmän välisessä ristiintaulukossa: pieniä ja suuria *Kuohuntavaihetta* kuvaavia arvoja saavat sekä erityisryhmät että ei-erityisryhmät (Taulukko 9). Khiin neliön -testin p-arvo (,000) kuitenkin ilmaisee, että ryhmien keskiarvot eroavat toisistaan. Erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä ryhmässä yksin ei näyttäisi selittävän sitä, että lapsiryhmän ryhmäyttäminen ei onnistu.

Taulukko 9. Erityisryhmän ja ei-erityisryhmän suhteelliset osuudet *Kuohuntavaiheen* eri arvoilla.

	Korrelaatio	Erityisryhmää		Kaikki
		ei erityisryhmä	erityist ryhmä	
Suoriutumisen vaihe (sum 17, 56, 64)	1,73	91,2 %	8,8 %	100,0 %
	2,00	79,1 %	20,9 %	100,0 %
	2,24	81,5 %	18,5 %	100,0 %
	2,45	89,2 %	10,8 %	100,0 %
	2,65	78,8 %	21,2 %	100,0 %
	2,83	75,0 %	25,0 %	100,0 %
	3,00	100,0 %		100,0 %
	3,16	61,2 %	38,8 %	100,0 %
	3,32	100,0 %		100,0 %
	3,46		100,0 %	100,0 %
	3,61	100,0 %		100,0 %
	Total	83,1 %	16,9 %	100,0 %

Koska myös ristiintaulukointi osoitti yhteyden *Suoriutumisen vaiheen* ja erityisryhmän välillä, etsin seuraavaksi lapsiarvioinnin aineistosta yhteyksiä yksittäisten lasten tuentarpeiden ja ryhmäytymisen välillä (Taulukko 10). Lapsen motoriseen kehitykseen, oppimiseen ja metakognitiivisiin taitoihin sekä kielellisiin taitoihin liittyvä tuen tarve on negatiivisesti yhteydessä *Suoriutumisen vaiheeseen* ja positiivisesti yhteydessä *Kuohuntavaiheeseen*. Myös tunne-elämän ja itsesäätelytaitojen kehittymiseen liittyvä tuentarve on negatiivisesti yhteydessä *Suoriutumisen vaiheen* ja positiivisesti yhteydessä *Kuohuntavaiheen* kanssa. Lapsiryhmässä olevien lasten tuen tarpeen ja ryhmäytymisen välillä on siis yhteyttä. Korrelaation itseisarvo *Kuohuntavaiheen* ja tuen tarpeen välillä on kuitenkin huomattavasti pienempi kuin korrelaation itseisarvo *Suoriutumisen vaiheen* ja tuen tarpeen välillä.

Taulukko 10. Yksittäisten lasten tuen tarpeiden yhteys *Suoriutumisen vaiheeseen* ja *Kuohuntavaiheeseen*.

Spearmanin järjestyskorrelaatio (rs)	<i>Suoriutumisen vaihe</i> (sum 17, 56, 64)			<i>Kuohuntavaihe</i> (sum 14, 15, 66 normaaliksi neliöjuuri)		
	Korrelaatio	p-arvo (kaksisuuntainen testi)	N	Korrelaatio	p-arvo (kaksisuuntainen testi)	N
6Tarvitsee runsaasti tukea hienomotorisessa kehityksessä	-,241**	,000	2 275	,088**	,000	2 248
7Tarvitsee runsaasti tukea karkeamotorisessa kehityksessä	-,209**	,000	2 273	,094**	,000	2 246
8Tarvitsee runsaasti tukea oppimisessa ja metakognitiivisissa taidoissa (oppimaan oppiminen)	-,211**	,000	2 272	,086**	,000	2 244
9Tarvitsee tukea kielellisissä taidoissa	-,163**	,000	2 274	,066**	,000	2 247
13Menettää helposti tunteidensa hallinnan tärkeitävissä tilanteissa	-,149**	,000	2 271	,075**	,000	2 243

** . Korrelaation merkitsevyystaso 0.01 (kaksisuuntainen testi).

* . Korrelaation merkitsevyystaso 0.05 (kaksisuuntainen testi)

Henkilöstön arvioinnit oppimisympäristöstä ja lapsista osoittavat, että sekä lapsen itsesäätelyn ja tunteiden hallinnan taidot että sosiaaliset taidot ovat positiivisesti yhteydessä *Suoriutumisen vaiheen* ja negatiivisesti *Kuohuntavaiheen* kanssa (Taulukko 11). Sitä tulokset eivät osoita, selittävätkö lasten taidot ryhmäytymistä vai selittääkö lapsiryhmän ryhmäytyminen ja ryhmäyttäminen lasten taitoja. Toisin sanoen lasten taidot voivat kasvaa myös ryhmäytymisen myötä. Kuohuntavaiheelle tyypilliset lapsiryhmän piirteet taas voivat tuoda esiin yksittäisissä lapsissa turhautuneisuutta ja kyvyttömyyttä toimia sosiaalisissa tilanteissa.

Lapset ovat osa sosiaalista oppimisympäristöä ja näin ollen myös lasten persoonalliset ominaisuudet ja lasten taustat voivat olla yhteydessä lapsiryhmän ryhmäytymiseen. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole tarkoitus analysoida niitä vaan keskittyä ryhmään kokonaisuudessaan. Sen sijaan tarkastelun kohteena on lapsen päiväkodissa vietettyjen läsnäolokuukausien määrä: tilastollisesti merkitsevä ($p = ,005$) yhteys *Kuohuntavaiheeseen* on negatiivinen ($rs = -,062$, $n = 2087$) ja tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < ,001$) yhteys *Suoriutumisen vaiheeseen* positiivinen ($rs = ,148$, $n = 2114$). Mitä kauemmin lapsi on ollut ryhmässään, sitä todennäköisemmin myös ryhmä on ryhmäytynyt. Vastaavasti, mitä vähemmän aikaa lapsi on ollut ryhmässään, sitä todennäköisemmin ryhmässä esiintyy kuohuntaa.

Taulukko 11. Lasten sosiaalisten taitojen yhteys *Suoriutumisen vaiheeseen* ja *Kuohuntavaiheeseen*.

Spearmanin järjestyskorrelaatio (rs)	<i>Suoriutumisen vaihe</i> (sum 17, 56, 64)			<i>Kuohuntavaihe</i> (sum 14, 15, 66 normaaliksi neliöjuuri)		
	Korrelaatio	p-arvo (kaksisuuntainen testi)	N	Korrelaatio	p-arvo (kaksisuuntainen testi)	N
2Ei vaikeuksia kohdata ja käsitellä turhauttavia tilanteita vuorovaikutteisesti	,154**	,000	2 274	-,088**	,000	2 247
4Käsittelee omia tunteitaan sensitiivisesti	,106**	,000	2 271	-,061**	,000	2 244
5Käsittelee muiden tunteita sensitiivisesti	,130**	,000	2 272	-,088**	,000	2 245
10Säätlee tarkkaavaisuuttaan tilanteen edellyttämällä tavalla	,188**	,000	2 274	-,104**	,000	2 247
14Omaa hyvät sosiaaliset taidot lapsiryhmässä	,158**	,000	2 273	-,099**	,000	2 246
19Hillitsee reaktioitaan tilanteeseen ja toimintaan sopivalla tavalla	,201**	,000	2 259	-,089**	,000	2 232
20Kykenee ylläpitämään tilanteeseen ja toimintaan sopivan viireystason	,202**	,000	2 259	-,124**	,000	2 232

** . Korrelaation merkitsevyystaso 0.01 (kaksisuuntainen testi).

* . Korrelaation merkitsevyystaso 0.05 (kaksisuuntainen testi)

Ryhmän rakenteeseen liittyen maahanmuuttajataustaisten vanhempien lasten määrä ryhmässä on tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p < ,001$) negatiivisessa yhteydessä *Suoriutumisen vaiheeseen* ($rs = -,170$, $n = 2255$), mutta *Kuohuntavaiheen* ja ryhmässä olevien maahanmuuttajataustaisten vanhempien lasten

määrän välillä ei löydy yhteyttä. Tulosten perusteella ei siis voi todeta maahanmuuttajataustaisten vanhempien lukumäärä ja ryhmäytymisen välillä olevan selkeää yhteyttä.

Tulokset osoittavat, että ryhmäytymisen ja varhaiskasvatuksen oppimisympäristön sosiaalisen ulottuvuuden laadun välillä löytyy yhteyttä. Hyvin ryhmäytyneessä lapsiryhmässä siis myös kielellinen oppimisympäristö, sosiaalinen vuorovaikutus ja tunneilmapiiiri ovat hyviä, ja lasten tarpeiden lisäksi myös aikuisten tarpeet on huomioitu. Lapsiryhmän ryhmäytymiseen näyttää ainakin jonkin verran vaikuttavan lapsiryhmän rakenne ja ryhmän pysyvyys. Muun muassa ryhmäytyminen on negatiivisesti yhteydessä erityistä tukea tarvitsevien lasten määrään ryhmässä. Erityistä tukea tarvitsevien lasten osuus ryhmässä ei kuitenkaan kokonaan selitä sitä, miksi ryhmä ryhmäytyy tai ei ryhmäydy.

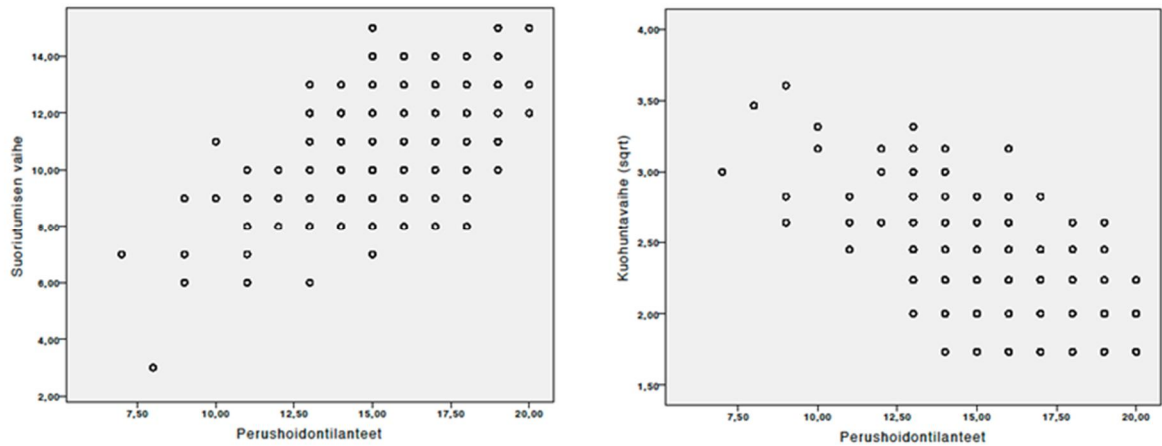
6.4 Lapsiryhmän ryhmäytymisen yhteys varhaiskasvatuksen oppimisympäristön didaktisen ulottuvuuden laatuun

Varhaiskasvatuksessa pyritään sekä kehittämään ja vahvistamaan lasten taitoja että edistämään lasten tiedollista oppimista. Pedagogisen toiminnan laatu ilmenee siinä, miten hyvin lapset ovat näitä taitoja ja tietoja omaksuneet. (Sheridan, 2001, 93.) Lapsilähtöisessä pedagogiikassa ymmärretään lasten kokemusmaailmaa ja huomioidaan lasten tapa toimia ja lasten omat aloitteet toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa (Turja, 2004, 9—10).

Tässä luvussa kuvaan lapsiryhmän ryhmäytymisen vaiheiden yhteyttä ECERS-R:n toiseen (perushoidon tilanteet), neljanteen (oppimisen sisällöt ja tavat) ja kuudenteen (päivän rakenne ja organisointi) kokonaisuuteen.

Perushoidon tilanteet korreloi positiivisesti *Suoriutumisen vaiheen* ($r_{nv} = ,612$) ja negatiivisesti *Kuohuntavaiheen* ($r_{nv} = -,633$) kanssa. Korrelaatio *Perushoidon tilanteiden* ja ryhmäytymisen välillä on korkea ja yhteydet ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($p < ,001$, $n = 2263$) ja korkeita (Kuvio 9). Sellaisen ryhmän, jossa perushoidon tilanteet sujuvat hienosti, on taipumus olla myös hyvin ryhmäytynyt.

Vastaavasti ryhmässä, jossa perushoidon tilanteet sujuvat kaoottisesti, ryhmän toiminnassa ilmenee kuohuntavaiheelle tyypillisiä piirteitä.



Kuvio 9. Lasten luovuuden ja itseilmaisun yhteys *Suoriutumisen vaiheeseen*.

ECERS-R:n neljänteen kokonaisuuteen kuuluvia muuttujia ovat summamuuttujat *Kuvitteluleikki*, *Liikkuminen* ja *Informaatioteknologian käyttäminen* sekä muuttujat 13, 24, 36, 39, 58 ja 62 (Taulukko 12). Koska *Informaatioteknologian käyttäminen* ei ole edes kohtuullisen normaalisti jakautunut summamuuttuja, laskin sen yhteydet ryhmytyymistä kuvaaviin summamuuttujiin käyttäen Spearmanin järjestyskorrelaatiota.

Oppimisen sisältöjä ja tapoja kuvaavat muuttujat korreloivat *Suoriutumisen vaiheen* kanssa positiivisesti ja *Kuohuntavaiheen* kanssa negatiivisesti (Taulukot 12 ja 13). Melko korkea positiivinen yhteys löytyy *Suoriutumisen vaiheen* ja lasten luovuuden ja itseilmaisun välillä (Kuvio 10). Hyvin ryhmytyneillä ryhmillä on taipumus olla myös luovia, kun taas heikosti ryhmytyneissä ryhmissä on taipumus olla kiinnittämättä huomiota lasten hienomotoristen taitojen kehittymiseen. Sekä hienomotorisen työskentelyn, että *Kuvitteluleikin* yhteyden ryhmytyymiseen tulkitseen melko korkeaksi, sillä laskettujen korrelaatioiden itseisarvo kymmenesosan tarkkuudella on 0,4 (Kuviot 11 ja 12). Yhteydet ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($p < ,001$, $n = 2263$). Ainoastaan informaatioteknologian käyttämisen ja *Kuohuntavaiheen* välillä ei löydy yhteyttä. Tulokset antavat ymmärtää, että hyvin ryhmytyneissä ryhmissä oppimisen sisältöjen ja tapojen laatu on parempi

kuin heikommin ryhmäytyneissä ryhmissä. Korrelaatiotutkimus ei tuo esiin yhteyden suuntaa eli tulokset eivät vielä kerro, seuraako ryhmäytyminen oppimisen sisällöistä ja toiminnan laadusta vai mahdollistaako ryhmäytyminen laadukkaamman toiminnan toteutumisen.

Taulukko 12. Oppimisen sisältöjä ja tapoja kuvaavien muuttujien yhteys *Suoriutumisen vaiheeseen* ja *Kuohuntavaiheeseen*. Osittaiskorrelaatio.

	<i>Suoriutumisen vaihe</i> (sum 17, 56, 64)			<i>Kuohuntavaihe</i> (sum 14, 15, 66 normaaliksi neliöjuuri)		
	Korrelaatio	p-arvo (kaksisuuntainen testi)	N	Korrelaatio	p-arvo (kaksisuuntainen testi)	N
<i>Osittaiskorrelaatio (väliin tulevat muuttujat: ryhmän nuorimman lapsen ikä ja ryhmän vanhimman lapsen ikä)</i>						
<i>Kuvitteluleikki</i> (sum 30, 37, 38)	,386	,000	2 263	-,375	,000	2 263
<i>Liikkuminen</i> (sum 60, 61)	,345	,000	2 263	-,298	,000	2 263

** . Korrelaation merkitsevyystaso 0.01 (kaksisuuntainen testi).

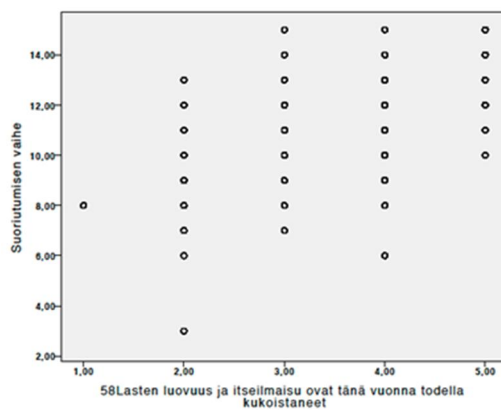
* . Korrelaation merkitsevyystaso 0.05 (kaksisuuntainen testi)

Taulukko 13. Oppimisen sisältöjä ja tapoja kuvaavien muuttujien yhteys *Suoriutumisen vaiheeseen* ja *Kuohuntavaiheeseen*. Spearmanin järjestyskorrelaatio.

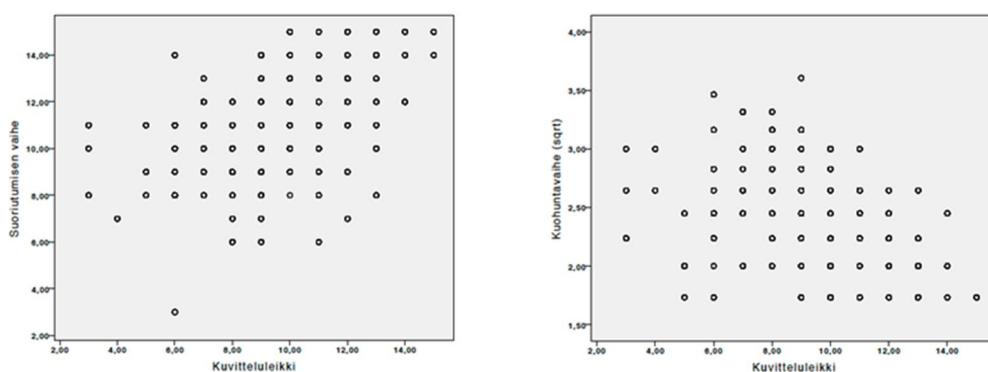
	<i>Suoriutumisen vaihe</i> (sum 17, 56, 64)			<i>Kuohuntavaihe</i> (sum 14, 15, 66 normaaliksi neliöjuuri)		
	Korrelaatio	p-arvo (kaksisuuntainen testi)	N	Korrelaatio	p-arvo (kaksisuuntainen testi)	N
<i>Spearmanin järjestyskorrelaatio (rs)</i>						
39Ryhmässä luetaan lapsille paljon	,133**	,000	2 482	-,155**	,000	2 482
13Perheiden ja kulttuuritaustojen erilaisuus on saatu rikastamaan ryhmän toimintaa	,142**	,000	2 482	-,016	,000	2 482
24Musiikki ja laulu ovat tärkeä tekijä jokapäiväisessä kasvatuksessa	,014	,000	2 482	-,187**	,000	2 482
36Ryhmässä on paljon visuaalista ilmaisua (piirtämistä, maalaamista sekä taidetta)	,162**	,000	2 482	-,194**	,000	2 482
58Lasten luovuus ja itseilmaisu ovat tänä vuonna todella kukoistaneet	,555**	,000	2 482	-,219**	,000	2 482
62Lasten hienomotorisiin taitoihin (sorminäppäryys, silmän ja käden yhteistyö jne.) kiinn	,381**	,000	2 482	-,427**	,000	2 482
<i>Informaatioteknologian käyttäminen</i> (sum 41, 42, 43 sqrt)	,231**	,000	2 475			

** . Korrelaation merkitsevyystaso 0.01 (kaksisuuntainen testi).

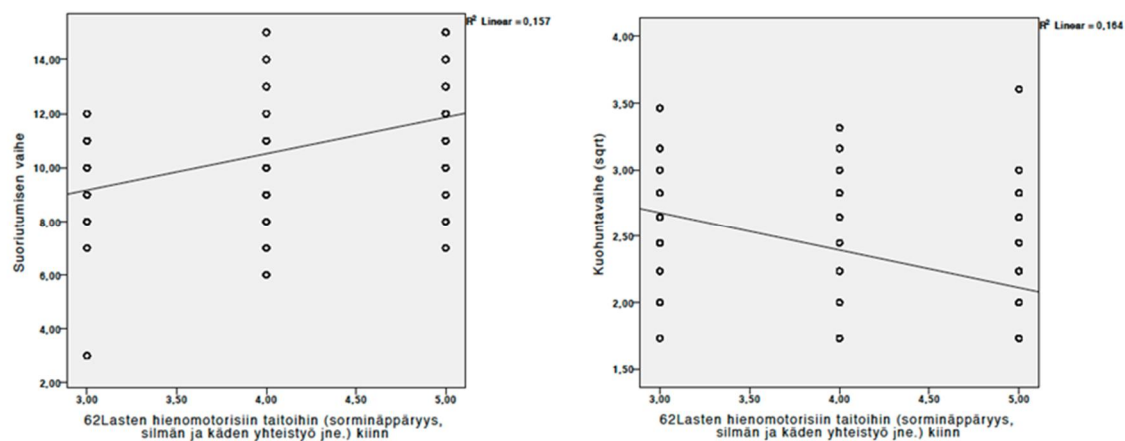
* . Korrelaation merkitsevyystaso 0.05 (kaksisuuntainen testi)



Kuvio 10. Lasten luovuuden ja itseilmaisun yhteys *Suoriutumisen vaiheeseen*.



Kuvio 11. Ryhmytymisen (*Suoriutumisen vaihe, Kuohuntavaihe*) yhteys *Kuvitteluleikkiin*. Arvioinnin kohteena ovat leikkien pitkäkestoisuus, draama- ja roolileikkien määrä.



Kuvio 12. *Kuohuntavaiheen* yhteys lasten hienomotoristen taitojen kehittämiseen.

ECERS-R:n kuudenteen kokonaisuuteen kuuluvat summamuuttuja Suunnittelu ja dokumentointi sekä muuttujat 1, 10, 11, 33, 45 ja 46. *Suunnittelu ja dokumentointi* on positiivisesti yhteydessä *Suoriutumisen vaiheeseen* ja negatiivisesti yhteydessä *Kuohuntavaiheeseen* (Taulukko 14). Sekä *Suoriutumisen vaiheen* että *Kuohuntavaiheen* yhteydet pienryhmätoimintaan ovat pääsääntöisesti joko niin heikkoja, että yhteyksien voidaan katsoa johtuvan sattumasta, tai yhteyttä ei ole (Taulukot 15). *Suoriutumisen vaiheen* ja vapaan leikin välillä löytyy heikohko positiivinen yhteys ja *Suoriutumisen vaiheen* ja iän perusteella eriytettyjen pienryhmien välillä negatiivinen yhteys. Pienryhmätoiminnan ja kuohunnan välillä taas on heikohko negatiivinen yhteys. Vapaan leikin osalta tulos tukee teoriaa, että hyvin ryhmäytyneessä lapsiryhmässä lapset kykenevät leikkimään ja työskentelemään ilman aikuisen valvontaa. Ja toisaalta tulos antaa ymmärtää, että ryhmäyttäessä lapsiryhmää lapsia ei tulisi jakaa pienryhmiin iän perusteella.

Taulukko 14. Ryhmäytymisen yhteys *Suunnitteluun ja dokumentointiin*.

<i>Osittaiskorrelaatio (väliin tulevat muuttujat: ryhmän nuorimman lapsen ikä ja ryhmän vanhimman lapsen ikä)</i>	<i>Suoriutumisen vaihe</i> (sum 17, 56, 64)			<i>Kuohuntavaihe</i> (sum 14, 15, 66 normaalksi neliöjuuri)		
	p-arvo (kaksisuuntainen testi)			p-arvo (kaksisuuntainen testi)		
	Korrelaatio	n		Korrelaatio	n	
Suunnittelu ja dokumentointi	,244	,000	2 263	-,273	,000	2 263

**. Korrelaation merkitsevyystaso 0.01 (kaksisuuntainen testi).

*. Korrelaation merkitsevyystaso 0.05 (kaksisuuntainen testi)

Taulukko 15. Ryhmäytymisen yhteys vapaaseen leikkiin, toimintaan koko ryhmänä ja toimintaan pienryhmissä.

<i>Spearmanin järjestyskorrelaatio (rs)</i>	<i>Suoriutumisen vaihe</i> (sum 17, 56, 64)			<i>Kuohuntavaihe</i> (sum 14, 15, 66 normaalksi neliöjuuri)		
	p-arvo (kaksisuuntainen testi)			p-arvo (kaksisuuntainen testi)		
	Korrelaatio	n		Korrelaatio	n	
1Kasvatustoiminta tapahtuu pienryhmissä ja eriyttäen (alle 8 lasta)	-,057**	,005	2 482	-,122**	,000	2 482
10Lasten leikki on yleensä vapaata ja itsenäistä	,181**	,000	2 482			
11Koko lapsiryhmä osallistuu joka päivä yhteiseen ryhmäkokoukseen				-,062**	,002	2 482
33Pienryhmiin jaon tekevät aikuiset pedagogisin perustein, eivät yleensä lapset itse	-,090**	,000	2 482	-,083**	,000	2 482
45Lasten toimintaa eriytetään ryhmissä lasten taitojen perusteella				-,087**	,000	2 482
46Lasten toimintaa eriytetään ryhmissä lasten iän perusteella	-,203**	,000	2 482			

**. Korrelaation merkitsevyystaso 0.01 (kaksisuuntainen testi).

*. Korrelaation merkitsevyystaso 0.05 (kaksisuuntainen testi)

Havainnot vapaasta leikistä sisällä että leikistä ylipäättään ovat positiivisesti yhteydessä *Suoriutumisen vaiheen* ja negatiivisesti *Kuohuntavaiheen* kanssa (Taulukko 16). Yhteydet ovat tilastollisesti erittäin merkittäviä ja havainnot tukevat edellä esitettyä tutkimustulosta. *Suoriutumisen vaiheella* on positiivinen yhteys tehtävien tekemisen ja kestävän, intensiivisen toiminnan kanssa, sen sijaan *Kuohuntavaiheen* yhteys kestävään ja intensiiviseen toimintaan on negatiivinen. *Kuohuntavaiheen* yhteys toimintaan, jossa huomio hajoaa herkästi, on positiivinen, vaikkakin yhteys korkeaan fyysiseen aktiivisuuteen on negatiivinen. Nämä havainnot ovat yhdenmukaisia ryhmäytymisen vaiheita kuvaavien teorioiden kanssa ja tukevat oppimisympäristön arvioinnin aineiston henkilöstön tekemiä arvioita lapsiryhmän toiminnasta. *Suoriutumisen vaihe* korreloi negatiivisesti sekä yksinkertaisen ja kaavamaisen toiminnan että vailla kiintopistettä olevan toiminnan kanssa. Mielenkiintoinen yksityiskohta tuloksissa on *Kuohuntavaiheen* ja lukemisen välinen negatiivinen yhteys. *Kuohuntavaiheessa* olevassa lapsiryhmässä lapsilla on taipumus toimia yleisen kehyksen sisällä. Yleisellä kehyksellä tarkoitetaan tässä päivärytminmukaista toimintaa.

Tulokset osoittavat lapsiryhmän ryhmäytymisen olevan yhteydessä varhaiskasvatuksen oppimisympäristön didaktiseen ulottuvuuden laatuun. Erityisesti perushoidon laadun yhteys ryhmäytymiseen on merkittä. *Suoriutumisen vaiheessa* olevassa ryhmässä luovuudella ja itseilmaisulla on taipumus kukoista, kun taas *kuohuntavaiheessa* olevassa ryhmässä on taipumus kiinnittää vähemmän huomiota lasten hienomotoristen taitojen kehittymiseen. Kaiken kaikkiaan hyvin ryhmäytyneiden lapsiryhmien toiminnassa on taipumus toteuttaa kaikkia oppimisen alueita ja tapoja (leikki, liikkuminen, hienomotorinen työskentely, visuaalinen ilmaisu, musiikki ja laulu sekä *Informaatioteknologian käyttäminen*) ja ottaa huomioon myös kulttuuritaustojen erilaisuus, sen sijaan heikommin ryhmäytyneissä ryhmissä oppimisen alueilla ja tavoilla on taipumus jäädä vähemmälle huomiolle.

Taulukko 16. Lapsen toiminnan yleisen kehityksen, lapsen oman toiminnan, lapsen fyysisen aktiivisuuden ja lapsen sitoutuneisuuden (Liite 2) yhteys *Suoriutumisen vaiheeseen* ja *Kuohuntavaiheeseen*.

Spearmanin järjestyskorrelaatio (rs)	Suoriutumisen vaihe (sum 17, 56, 64)			Kuohuntavaihe (sum 14, 15, 66 normaaliksi neliöjuuri)		
	Korrelaatio	p-arvo (kaksisuuntainen)	n	Korrelaatio	p-arvo (kaksisuuntainen)	n
Vapaa leikki sisällä (itsenäisempi leikkikyyksin tai kavereiden kanssa. Kasvattaja ei osallistu prosessiin.)	,240**	,000	2 547	-,131**	,000	2 521
Roolileikki tai mielikuvaleikki (lelulla tai itsellä on rooli)	,125**	,000	2 543	-,132**	,000	2 517
Sääntöleikki (esim. pallopeti, lautapeli, elektroninen peli, pysyvät säännöt, kilpailu)	,089**	,000	2 543	-,065**	,001	2 517
Fyysinen leikki tai aktiviteetti (juoksu, keinuminen, hyppiminen, riehuminen, tanssi, kiipeily, harjoitus)	,052**	,009	2 543			
Lukeminen, opettaja lukee tai lapsi selaa kirjaa itse				-,081**	,000	2 517
Tehtävä (esim. kotitehtävä, kynä-paperi —työt, pukemisen harjoittelu, lorun opettelu, taidon harjoitus, Toiminta ilman kiintopistettä tai kunnon kontaktia muihin (esim. kuljeskeleminen, etsiminen, odottelu)	,178**	,000	2 543			
Lapsi toimii yleisen kehityksen sisällä (esi. lapsi syö ruokailussa. pukeutuu ulos lähdettäessä)	-,130	,000	2 543	,133**	,000	2 517
Fyysinen aktiivisuus korkea (sisältää ainakin jonkin verran juoksua. ripeää liikuntaa. fyysistä ponnistusta)				-,081**	,000	2 518
Yksinkertainen, kaavamainen, toistuva, passiivinen toiminta. ei energiaa. ei älyllistä haastetta	-,099**	,000	2 545			
Enimmäkseen jatkuva toiminta, huomio hajoaa helposti. vähän energiaa				,102**	,000	2 519
Kestävä intensiivinen toiminta, keskittyminen, luovuus. energiaa ja sitkeys	,157**	,000	2 545	-,172	,000	2 519

** Korrelaation merkitsevyystaso 0.01 (kaksisuuntainen testi)

* Korrelaation merkitsevyystaso 0.05 (kaksisuuntainen testi)

7 Tutkimuksen luotettavuus ja eettinen tarkastelu

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella lapsiryhmän ryhmäytymisen yhteyttä varhaiskasvatuksen oppimisympäristön fyysisen, sosiaalisen ja didaktisen ulottuvuuden laatuun. Tarkoituksena ei ole selvittää kaikkia mahdollisia yhteyksiä eikä löydettyjen yhteyksien suuntaa. Luonteeltaan tämä tilastollinen tutkimus on deduktiivinen eli tutkimustulosten tulkinta perustuu aiempaan teoriaan.

Reliabiliteetilla viitataan tutkimuksen toistettavuuteen ja validiteetilla tutkimusaineiston ohella tutkimusmenetelmän tarkoituksenmukaisuuteen (Metsämuuronen, 2002, 11). Validiteetti viittaa siis siihen, vastaako tutkimusaineisto todellisuutta ja antaako käytetty menetelmä vastauksen tutkimuskysymyksiin. Jos tutkimuksen sisäinen validiteetti on hyvä, käytetyllä tutkimusmenetelmällä saadaan tutkimusaineistosta tulos, joka vastaa tutkittavien todellisia uskomuksia, todellista elämää ja todellisia olosuhteita. Hyvä ulkoinen validiteetti taas kertoo, että tutkimustulos on yleistettävissä tutkimuksen kohteena olevaan ihmisryhmään. Suuri otoskoko ja systemaattinen otanta parantavat usein ulkoista validiteettia. Otoksoon avulla pyritään varmistamaan, etteivät tulokset johdu sattumasta (David & Sutton, 2011, 19–21).

Koska tässä tutkimuksessa on käytetty sekundääriaineistoa, tutkimuksen reliabiliteetti on tämän tutkimuksen toteutuksen ohella sidoksissa tutkimusaineiston keränneen Orientaatioprojektin reliabiliteettiin. Tutkimusaineiston keruu Orientaatioprojektissa keväällä 2015 on tarkoin kuvattu ja saatavilla Orientaatioprojektin verkkosivuilla (ks. Reunamo, 2014, 13–22; Reunamo1). Olen tutkimusraporttia kirjoittaessani huomionut aiempien kokemusteni ja aiemmin omaksumani tiedon vaikutuksen valintoihini ja tulkintoihini (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 161). Käyttämäni sekundääriaineiston ja sen keruun olen kuvannut pääpiirteittäin. Tämän tutkimuksen toteutuksen ja tutkimuksen aikaiset valintani sen sijaan olen pyrkinyt kuvaamaan yksityiskohtaisesti selventäen myös ajatteluni mahdollisimman tarkasti valinta- ja päätöksentekotilanteissa.

Koska tämä tutkimus on kartoittava tutkimus eli sen tarkoituksena oli selvittää yhteys (ei yhteyden suuntaa eikä edes tarkemmin kaikkea yhteyttä) tutkimuksen

kohteena olevien ilmiöiden (ryhmytyminen ja varhaiskasvatuksen oppimisympäristön laatu) välillä, katson, että tutkimus täyttää nämä ehdot. Laaja tutkimusaineisto ($n > 2000$) varmistaa, etteivät tulokset johdu sattumasta, ja tutkimuksen tulokset ovat yleistettäviä koskemaan koko varhaiskasvatusta Suomessa, vaikka tutkittavat lapsiryhmät olivatkin Etelä-Suomen alueelta ja ne vastaavat todellisia olosuhteita. Toimintakauden loppupuolella kerätyn aineiston ansiosta tutkimuksen kohderyhmästä löytyi sekä hyvin että heikosti ryhmytyneitä lapsiryhmiä, minkä johdosta vertaileva, deduktiivinen tutkimus oli mahdollista. Tiimin henkilökunnan muodostama yhteinen näkemys oppimisympäristön arvioinnissa ja lapsiarvioinnissa lisää näiden aineistojen luotettavuutta. Vastaavasti ulkopuolisen havainnoijan havainnot lisäävät havainnointiaineiston luotettavuutta. Aineiston keruussa on huomioitu yksittäisten henkilöiden arvojen, asenteiden ja uskomusten minimointi.

Ihmistieteellisessä tutkimuksen eettiset periaatteet ovat tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen, yksityisyyden suojeleminen ja tietosuojat (Tutkimuseettinen neuvottelukunta). Koska tämän tutkimuksen aineisto on sekundääriaineisto, eettisistä periaatteista sekä tutkimusaineiston keruuvaiheessa että siirrettäessä aineistoa SPSS-ohjelmaan on huolehtinut aineiston kerännyt Orientaatioprojekti (Reunamo1). Tutkimukseen osallistuvien lapsiryhmien lasten huoltajille on kerrottu tutkimuksen toteutuksesta ja päämääristä, ja heiltä on kysytty asianmukaiset tutkimusluvut. Aineiston keruuseen osallistuneet henkilöt on asianmukaisesti koulutettu ja ohjeistettu. Tässä tutkimuksessa tutkittavien yksityisyys ja tietosuojat on varmistunut siten, että tutkimuksessa on ollut käytössä vain tunnistetun tutkimusaineistoa. Tämä tutkimus ei siten itsessään voi aiheuttaa tutkittaville haittaa aineiston keruuvaiheessa eikä siirrettäessä aineistoa tilasto-ohjelmaan. Tutkimuksen tulokset saattavat aiheuttaa haittaa tutkittaville tai tutkittavien edustamalle kohderyhmälle, jos tuloksista ei käy ilmi arvostus ja kunnioitus tutkimuksen kohteena olevia lapsia ja lapsiryhmiä kohtaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta). Tässä tutkimuksessa eettinen pohdintani liittyy siihen, miten raportoin löydetyn yhteyden ryhmytymisen ja lapsiryhmässä olevien erityistä tukea tarvitsevien lasten määrän välillä. Tulos on mielestäni merkittävä, sillä ensinnäkin erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeiden tie-

dostaminen ja huomioonottaminen edistää kaikkien lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä ehkäisee syrjäytymistä ja toiseksi tämän tutkimuksen tulokset monen muun aiemman tutkimuksen ohella osoittavat, että varhaiskasvatuksen laatu ei ole tasaista. Yhteys ryhmäytymisen ja varhaiskasvatuksen oppimisympäristön laadun välillä tulee esiin tässä tutkimuksessa.

8 Pohdinta

Hyvin ryhmäytyneissä lapsiryhmissä lasten yhteenkuuluvuuden tunne on vahva ja lasten väliset sosiaaliset suhteet toimivia ja kehittyviä. Lapset myös noudattavat ryhmän yhteisiä sääntöjä. Huonosti ryhmäytyneissä lapsiryhmissä tunneilma-
piiri on negatiivinen ja ryhmän toiminta on hajanaista ja kaoottista.

Ryhmäytyminen näyttää olevan yhteydessä leikkiin, erityisesti pitkäkestoiseen kuvitteluleikkiin. Vygotsky on todennut, että erityisesti kuvitteellisessa leikissä lapsi oppii esittäessään enemmän kuin vielä itse asiassa ymmärtää (Hujala ym., 2007, 59—61). Leikki onkin varhaiskasvatuksen keskeinen toimintamuoto ja siten myös keskeinen laadun arvioinnin kohde: leikkiä arvioidaan myös ECERS-R:n ensimmäisessä, neljännessä ja kuudennessa kokonaisuudessa. Tämän tutkimuksen perusteella hyvin ryhmäytyneissä lapsiryhmissä leikitään paljon pitkäkestoisia kuvitteluleikkejä, kun taas heikosti ryhmäytyneissä ryhmissä kuvitteluleikkejä on vähemmän. Siihen, edistääkö kuvitteluleikki ryhmäytymistä vai ryhmäytyminen kuvitteluleikkiä, ei tämä tutkimus ota kantaa. Sen sijaan tämän tutkimuksen taustateorianana oleva Koivulan malli lasten yhteisöllisyyden kehittymisestä toteaa lasten yhteisten leikkikokemusten lisäävän lasten yhteisöllisyyttä. Koivulan tutkimuksessa havainnoitiin lapsiryhmää vapaan toiminnan ja leikin aikana. Lapsiryhmän ryhmäytyminen ei kuitenkaan voi olla lasten vastuulla. Jatko-tutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää esimerkiksi laadullisen haastattelututkimuksen avulla, miten leikkiä on tuettu niissä lapsiryhmissä, jotka ovat ryhmäytyneet hyvin.

Leikkiin ja toimintaan soveltuvat tilat, välineet ja materiaalit näyttävät myös jonkin verran tukevan lasten ryhmäytymistä. Tämä selittynee sillä, että lapset tarvitsevat leikkiinsä leikkivälineitä, leikkipaikan, leikkikavereita ja sosiaalista vuorovaikutusta (Manninen ym., 2007, 70—97). Myös aiempi tutkimus on osoittanut fyysisten tilojen ja käytettävissä olevien tarvikkeiden ja välineiden olevan yhteydessä varhaiskasvatustoiminnan toteutumiseen (Niikko ym., 2009, 441).

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että ryhmäytyminen on yhteydessä perushoidon laatuun ja siten ECERS-R:n toisessa kokonaisuudessa arvioitaviin asioihin. Kuten varhaiskasvatuksen muita sisältöjä, myös perushoidon laatua arvioitaessa arvioidaan oppimisympäristön fyysisen, sosiaalisen ja didaktisen ulottuvuuden soveltuvuutta hoivaan, kasvatukseen ja opetukseen. Aikuiset voivat perushoidon tilanteiden lomassa keskustelua ylläpitämällä ja johdattamalla tukea lasten metakognitiivisten taitojen, päättelykyvyn ja loogisen ajattelun kehittymistä (Niklas & Tayler, 2017, 1–11). Perushoidon laatua arvioitaessa arvioidaan hoivatoimenpiteiden ohella ilmapiirin rauhallisuutta sekä ryhmän henkilöstön lapsille antamaa aikaa, lämpöä, hyväksyntää ja huomiota. Ilmapiirin rauhallisuuden ja aikuisten sensitiivisen asenteen yhteys lapsen kasvuun ja kehitykseen on todettu lukuisissa aiemmissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Keltikangas-Järvisen (2012, 89) mukaan aikuisen sensitiivinen asenne ehkäisee lapsen stressiä ja siten edesauttaa lapsen oppimista ja sosiaalista sopeutumista.

Kuten ryhmäytymisen yhteys perushoidon laatuun ei ollut yllätys, ei myöskään ryhmäytymisen yhteys sosiaalisen vuorovaikutuksen laatuun. Vuorovaikutukseen liittyy olennaisesti kielellinen osallistuminen. Tutkimusaineiston perusteella voidaan olettaa, että hyvin ryhmäytyneissä lapsiryhmissä lapset osallistuvat kielellisesti toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin, kun taas huonommin ryhmäytyneissä lapsiryhmissä kielellinen osallistuminen on vähäisempää. Tutkimus osoitti myös sen, että lapset, joilla on haasteita muun muassa kielellisen oppimisen alueella, ovat useammin heikommin ryhmäytyneissä lapsiryhmissä kuin lapset, joilla näitä haasteita ei ole. Heikosti ryhmäytyneissä ryhmissä myös vuorovaikutuksen laadulla on taipumus olla heikompaa kuin hyvin ryhmäytyneissä ryhmissä. Tämä tukee aiempaa tutkimusta, joka on osoittanut lasten kielellisten taitojen olevan yhteydessä lasten ystävyys-suhteisiin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen toisten kanssa (Nardy, Chevrot & Barby, 2014).

Vuorovaikutuksen laatua kehitettäessä tulisi kiinnittää erityistä huomiota sekä lasten sosiaalisten taitojen kehittämiseen että lasten kielellisten taitojen kehittämiseen, erityisesti niiden lasten kohdalla, joilla on todettu erityisen tuen tarve. Tämän tutkimuksen perusteella *Kuohuntavaiheeseen* liittyvät lasten väliset ristiriidat, negatiivinen tunneilmaisu ja työn kaoottisuus näyttävät kasvavan erityistä

tukea tarvitsevien lasten määrän kasvaessa ryhmässä. Aiemmassa tutkimuksessa on lapsiryhmän rakenteen merkityksen todettu olevan suuri erityisesti niiden lasten kohdalla, joilla on haasteita kielellisellä tai matemaattisella alueella (Niklas & Tayler, 2017, 1–11). Sosiaalisen konstruktivismin mukaan lapsi oppii ja kehittyy osallistuessaan tiedon konstruointiin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ollakseen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa lapsen on hallittava riittävän hyvin tarkoituksenmukaisia ajattelun ja toiminnan välineitä: vuorovaikutustaitoja, kieltä ja käsitteitä. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 25—16.) Lapsiryhmän rakenteesta (esim. suuri ryhmäkoko, ryhmässä olevien yksittäisten lasten tarpeet) johtuvat vuorovaikutustilanteet nostavat herkästi pienen lapsen kortisolitasoa lisäten lapsen stressiä. Stressin on todettu haittaavan oppimista ja sosiaalista sopeutumista sekä aiheuttavan lapselle kielteisiä emotioita, kuten pelokkuutta tai ärtyneisyyttä. (Keltikangas-Järvinen, 2012, 89).

Vuorovaikutuksen ohella myös aikuisten välinen yhteistyö näyttäisi olevan yhteydessä lapsiryhmän ryhmäytymiseen. Bronfenbrennerin (1973, 124) mukaan lapsen ei-toivotun käyttäytymisen muuttaminen edellyttää niiden henkilöiden käyttäytymisen muuttumista, joihin lapsella on läheinen kontakti. Aikuisten tulisi näin ollen pohtia, miten he voisivat muuttaa omaa toimintaansa ja vuorovaikutustaan, mikäli lapsiryhmän ryhmäytyminen ei tahdo onnistua.

Lasten kognitiivisen kehityksen on todettu olevan positiivisesti yhteydessä oppimisympäristön didaktiseen ulottuvuuteen liittyviin oppimisen sisältöihin, päivän rakenteeseen ja päivän organisointiin (Mayer ym, 2016, 415–426). Kaikkia ryhmäytymiseen vaikuttavia oppimisympäristön ulottuvuuksia olisi kuitenkin hyvä tarkastella kokonaisuutena. Esimerkiksi ryhmäytymisen yhteys lasten luovuuteen ja itseilmaisuun sekä hienomotoristen taitojen kehittämiseen voidaan selittää osin oppimisympäristön fyysisen ulottuvuuden tarjoamilla mahdollisuuksilla, osin sosiaaliseen ulottuvuuteen kuuluvalla ilmapiirillä ja osin didaktisen ulottuvuuden tarjoamilla mahdollisuuksilla. Hyvin ryhmäytyneissä ryhmissä lapset ideoivat yhdessä, toteuttavat ideoitaan ja oppivat toteuttaessaan niitä. Ryhmäytyminen luo oppimisen edellytyksiä, sillä lapset oppivat jakaessaan osaamistaan ja prosessoidessaan opittavia asioita yhteisessä leikissä ja toiminnassa (Manninen ym., 2007, 108).

Tämä tutkimus osoitti lapsiryhmän ryhmäytymisen olevan yhteydessä varhaiskasvatuksen oppimisympäristön fyysisen, sosiaalisen ja didaktisen ulottuvuuden laatuun. Tutkimuksessa käytetty sekundääriaineisto oli laaja ja siten tutkimustuloksia voi pitää luotettavina. Aineiston perusteella on kuitenkin mahdoton määrittää yhteyksien suuntaa eli sitä, vaikuttaako ryhmäytyminen oppimisympäristön laatuun vai oppimisympäristön laatu ryhmäytymiseen. Voidaan toki olettaa, että oppimisympäristö osin edistää ryhmäytymistä ja osin rakentuu ryhmäytymisen myötä. Tässä tutkimuksessa esitettyjä tuloksia syvempää ymmärrystä voisi tavoitella sekä laadullisin että tilastollisin menetelmin.

Lähteet

- Ahokas, M. (2010). Ryhmät ja niiden väliset suhteet. Teoksessa Suoninen, E., Pirttilä-Backman, A-M., Lahikainen, A. R. & Ahokas, M. (toim.) *Arjen sosiaalipsykologia*. Helsinki: WSOY Pro.
- Alila, Kirsi & Parrila, Sanna (2004). Laadunhallinnan perusteita ja menetelmiä varhaiskasvatuksessa. Helsinki: *Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja* 2004:17.
- Ang, L. (2012). Leading and Managing in the Early Years: A Study of the Impact of a NCSL Programme on Children's Centre Leaders' Perceptions of Leadership and Practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(3), 289-304.
- Aro, Tuija., Eklund, Kenneth., Nurmi, Jari - Erik. & Poikkeus, Anna - Maija (2012) Early language and behavioral regulation skills as predictors of social outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* Vol.55(2), 395—409.
- Barrosa, Sílvia & Cadimab, Joana., Bryantc, Donna M., Coelhob, Vera., Pintob, Ana Isabel., Pessanhaa & Peixotoa, Manuela Carla (2016). Infant child care quality in Portugal: Associations with structural characteristics. *Early Childhood Research Quarterly* 37, 118–130.
- Berger, Kathleen Stassen (2011). *The Developing Person Through the Life Span* (8. painos). New Yourk: Worth Pblishers. (Alkuperäinen teos julkaistu 2001.)
- Betts, Stephen & Healy, William (2015). Having a Ball Catching on to Teamwork: an Experiential Learning Approach to Teaching the Phases of Group Development. *Academy of Educational Leadership Journal* 19.2, 1-9.
- Bonebright, Denise A. (2010). 40 years of storming: a historical review of Tuckman's model of small group development, *Human Resource Development International*, 13:1, 111-120, DOI: 10.1080/13678861003589099
- Bronfenbrenner, Urie (1973). *Kaksi lapsuuden maailmaa* (suom. Irma-Riitta Simonsuuri). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Buysse, Virginia., Davis Goldman, Barbara & Skinner, Martie L. (2003) Friendship formation in inclusive early childhood classrooms: what is the teacher's role? *Early Childhood Research Quarterly* 18. 485–501.
- Clifford, R. M., Reszka, S. S. & Rossbach, H. (2010). Reliability and Validity of the Early-Childhood Environment Rating Scale. <http://ers.fpg.unc.edu/> . Luettu 6.5.2017.
- Corson, Kimberly., Colwell, Malinda J., Bell, Nancy J. & Trejos-Castillo, Elizabeth. (2014). Wrapped up in covers: preschoolers' secrets and secret hiding places, *Early Child Development and Care* 184:12, 1769-1786.
- David, Matthew & Sutton, Carole. (2011). *Social Research, an Introduction*. (toinen painos). London: SAGE Publications Ltd.
- Fisher, J. (2011). Building on the Early Years Foundation Stage: developing good practice for transition into Key Stage 1. *Early Years: Journal Of International Research & Development*, 31(1), 31-42.
- Garrick, R., & Morgan, A. (2009). The children's centre teacher role: developing practice in the private, voluntary and independent sector. *Early Years: Journal Of International Research & Development*, 29(1), 69-81.
- Gaskill, Pamela J. & Woolfolk Hoy, Anita (2008). Self-efficacy and Self-Regulated Learning: The Dynamic Duo in School Performance. Teoksessa Joshua Aronson (toim.), *Improving Academic Achievement. Impact of Psychological Factors on Education*, 185-208. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

- Grammatikopoulos, Vasilis., Gregoriadis, Athanasios., Tsigilis, Nikolaos & Zachopoulou, Evridiki. (2017). Evaluating quality in early childhood education in relation with children outcomes in Greek context. *Early Child Development and Care*. 1—10.
- Harrist, Amanda W. & Bradley, K. Denise (2008). Social Exclusion in the Classroom: Teachers and Students as Agents of Change. Teoksessa Joshua Aronson (toim.), *Improving Academic Achievement. Impact of Psychological Factors on Education*, 5-21. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Heikka, Johanna, Hujala, Eeva & Turja, Leena (2009). *Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Vantaa: Printel Oy.
- Heikkilä, Tarja (2014). *Tilastollinen tutkimus*. (9. uudistettu painos). Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uudistettu painos). Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy. (Alkuperäinen teos julkaistu 1997.)
- Holopainen, Martti., Tenhunen, Lauri & Vuorinen, Pertti (2004). *Tutkimusaineiston analysointi ja SPSS*. Järvenpää: Yrityssanoma.
- Hujala, Eeva., Puroila, Anna-Maija., Parrila, Sanna & Nivala, Veijo (2007). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Vantaa: Edufin.
- Karjalainen, Leila. (2010). *Tilastotieteen perusteet*. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY
- Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Koivula, Merja. (2013). Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, V. (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*, 19–45. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivula, Merja & Hännikäinen, Maritta. (2017) Building children's sense of community in a day care centre through small groups in play. *Early Years* 37:2, 126-142.
- Komulainen, Erkki & Karma, Kai. (2002). *Tilastollisen kuvauksen perusteet käyttäytymistieteissä* (Toinen laitos). <http://www.helsinki.fi/~komulain/Tilastokirjat/>. Luettu 14.5.2017.
- Korinteli, Revaz & Siradze, Nino. (2016). Mythodrama Group Psychotherapy Method, its Basic Principles and Practical Use with Children and Adolescents. *European Scientific Journal* December 2016, 1857 – 7881.
- Kronqvist, Eeva-Liisa & Kumpulainen, Kristiina (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: WSOYpro.
- Kupila, Päivi (2004). Arviointi yhteisöllisenä toimintana. Teoksessa Päivi Kupila (toim.), *Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa* (113-123). Helsinki: Tammi.
- Kyrönlampi—Kylmänen, Taina (2010) Päiväkoti ja koti lapsen paikkana. Teoksessa K-P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?*. 197—212. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Lehtinen, Anja-Riitta. (2000). *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: SoPhi.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2007). *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.
- Mamadou M. Seck & Lonnie Helton. (2014). Faculty Development of a Joint MSW Program Utilizing Tuckman's Model of Stages of Group Development. *Social Work with Groups* 37:2, 158-168.
- Mayer, Daniela & Beckh, Kathrin (2016). Examining the validity of the ECERS–R: Results from the German. National Study of Child Care in Early Childhood. *Early Childhood Research Quarterly* 36, 415–426.
- Metsämuuronen, Jari (2002). *Tilastollisen kuvauksen perusteet*. Metodologia — sarja 2. (2. uudistettu painos). Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, Jari. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Mohamed, Ahmed Hassan Hemdan & Marzouk Mohamed, Samah Abd Al Fatah. (2016). The association between preschool classroom quality and children's social-emotional problems, *Early Child Development and Care*, 186:8, 1302-1315.
- Nardy, A., Chevrot, J-P. & Barby, S. (2014). Sociolinguistic convergence and social interactions within a group of preschoolers: A longitudinal study. *Language Variation and Change*, 26, 273–301.
- Niikko, A., & Havu-Nuutinen, S. (2009). In Search of Quality in Finnish Pre-School Education. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 53(5), 431-445.
- Niklas, Frank & Tayler, Collette (2017). Room quality and composition matters: Children's verbal and numeracy abilities in Australian early childhood settings. *Learning and Instruction*, 1–11.
- Nivala, E. (2008). *Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa: kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehitys*. Jyväskylä: Snellman-instituutti.
- Nummenmaa, Lauri (2009). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Nummenmaa, Lauri., Holopainen, Martti., Pulkkinen, Pekka & Kimpinmäki, Katja (2014). *Tilastollisten menetelmien perusteet*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Oliveira, P. S., Fearon, R. M. P., Belsky, J., Fachada, I. & Soares, I. (2015). Quality of Institutional Care and Early Childhood Development. *International Journal of Behavioral Development Vol.39*(2), 161–170.
- Opetushallituksen verkkosivut. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Määräykset ja ohjeet 2016:17. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetus-suunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/varhaiskasvatus/perusteet. Luettu 7.10.2017
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Ahonen, T., & Nurmi, J. (2011). Instructional support predicts children's task avoidance in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 376-386.
- Pennington, D. C. (2007). *Pienryhmän sosiaalipsykologia*. Helsinki: Oy Yliopistokustannus University Press Finland Ltd.
- Pramling Samuelsson, Ingrid., Williams, Pia., Sheridan, Sonja & Hellman, Annette (2016). Swedish preschool teachers' ideas of the ideal preschool group. *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 14(4). 444–460.

- Reunamo, J. (2014). Teoksessa Jyrki Reunamo (toim.), *Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja* (9–22) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Reunamo1. Orientaatioprojekti. <http://blogs.helsinki.fi/reunamo/>. Luettu 15.4.2017.
- Reunamo2. *Pikaohjeita SPSS:lle*. <http://www.helsinki.fi/~reunamo/opetus/spssohje.htm>. Luettu 15.4.2017.
- Saastamoinen, M. (2007). Ryhmätutkimuksen suuntia sosiaalipsykologiassa. Teoksessa Kuusela, P. (toim.) *Sosiaalipsykologia. Yksilöstä yhteiskuntaan*. Suomi: Oy UNIPress Ab.
- Salmivalli, Christina. (2005). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandberg, A., & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool - on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development & Care* 180(5), 619-631.
- Sartini, E. C., Knight, V. F. & Collins, B. C. (2013). Ten Guidelines to facilitate social Groups for Student With Complex Social Needs. *Teaching Exceptional Children* 45(3), 54–62.
- Scanlon, Philip & Smeaton, Alan F. (2016). *Using Data Analytics to Predict Peer-Group Effects on Student Exam Results*. <http://doras.dcu.ie/21163/> . Luettu 30.9.2017.
- Scaffer, H. Rudolph (2010). *Key Concepts in Developmental Psychology* (first published 2006). London: SAGE Publications Ltd.
- Scanlon, Philip and Smeaton, Alan F. (2016) Using data analytics to predict peer-group effects on student exam results. *Ireland International Conference on Education (IICE)* April 2016, 24–27.
- Sheridan, Sonja (2001). *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, Sonja., Williams, Pia & Pramling Samuelsson, Ingrid (2014) Group size and organisational conditions for children's learning in preschool: a teacher perspective, *Educational Research* 56:4, 379-397.
- Stanton-Chapman, Tina L. (2015). Promoting Positive Peer Interactions in the Preschool Classroom: The Role and the Responsibility of the Teacher in Supporting Children's Sociodramatic Play. *Early Childhood Educ J.* Vol. 43. 99–107.
- Storch de Gracia, M. Dolores., Mazadiego, Luis & Llamas, Bernardo. (2017). Handling Innovative People. Teoksessa: Bernardo Llamas Moya, M. Dolores Storch de Gracia and Luis F. Mazadiego. *Key Issues for Management of Innovative Projects*. (toim) 334 - 346. <https://cdn.intechopen.com/pdfs-wm/56268.pdf>. Luettu 16.9.2017.
- Sääkslahti, A (2014). Plenary conference: Keys to successful physical activity during childhood. *Science & Sports*, Volume 29. 34–35.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). Eettinen ennakkoarviointi ihmistieteissä. <http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteissa> Luettu 21.10.2017
- Tuckman, Bruce W. (2001). Developmental sequences in small groups. *A Research and Applications Journal - Number 3*, 66–81.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5. uudistettu painos). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Turja, Leena (2004). Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa Päivi Kupila (toim.), *Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa* (9-30). Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, Päivi (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena, Konstruktiivisen oppimiskäsityksen perusteita*. 1.—4. painos. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Wilks, Matti., Collier-Baker, Emma & Nielsen, Mark. (2015). Preschool children favor copying a successful individual over an unsuccessful group. *Developmental Science* 18:6, pp 1014–1024

Liitteet

LIITE 1

Henkilöstön arviointi oppimisympäristöstä

Taustatiedot

Päiväkodin/ryhmän numero _____

Lasten lukumäärä päiväkodissa _____ Lasten lukumäärä ryhmässä _____

Ryhmän nuorimman lapsen ikä _____ Ryhmän vanhimman lapsen ikä _____

Ainakin yhden maahanmuuttajataustaisen vanhemman omaavien lasten lukumäärä ryhmässä _____

Erityistä tukea tarvitsevien lasten lukumäärä ryhmässä _____

Jos ryhmässä on joku erityinen painopiste (esim. Montessori, taide, liikunta), mikä se on? _____

Oppimisympäristön arvioinnin tekevät kunkin tiimin työntekijät yhdessä. Tiimit käyvät lomakkeen keskenään keskustellen läpi. Arvioinnit kirjataan paperille tulostettuun kyselylomakkeeseen, joka on tämän ohjeen sivuilla kaksi ja kolme. Arviointiin kuluu tiimiltä noin 60–120 minuuttia.

Kyselyssä ei arvioida varsinaisesti tiimien paremmuutta tai huonommuutta. Joillakin tiimeillä voi olla taipumus käyttää korkeampien arvosanojen asteikkoa kuin toisilla, joten ryhmien arvoja ei voi verrata ryhmien välillä. Joskus voi käydä jopa niin, että hyvin toimiva tiimi on kriittinen ja arvostelee itseään ankarammin. Arvioinnin kohteena ovat ennemminkin toiminnan painopisteet. Suurinta osaa arvioitavista asioista ei voi edes ajatella yksiselitteisesti akselilla hyvä-huono: esimerkiksi kuvaus ”*Lasten leikki on yleensä vapaata ja itsenäistä*” voi pitää monenlaisia sekä positiivisia että negatiivisia asioita sisällään. Samoin kaikkien mahdollisten asioiden yhtäaikainen painottaminen yleensäkin on ongelmallista.

Henkilöstön arviointilomake

Toiminnan kuvaus	Ei kuvaa	Kuvaa huonosti	Kuvaa jonkin verran	Kuvaa melko hyvin	Kuvaa erittäin hyvin
1. Kasvatustoiminta tapahtuu pienryhmissä ja eriyttäen (alle 8 lasta)					
2. Kasvattajat dokumentoivat lasten toimintaa runsaasti					
3. Lapset dokumentoivat toimintaansa runsaasti					
4. Dokumentaatiota käytetään paljon toiminnan kehittämiseen ja suunnitteluun					
5. Ryhmän aikuisilla on ollut jatkuva aika- ja resurssipula					
6. Käytämme jatkuvasti lapsen vasua käytännön toiminnan suunnittelussa					
7. Ryhmän aikuisilla on vähintään kerran viikossa suunnittelu- ja arviointikokous					
8. Lapset osallistuvat vastuullisesti päivittäisten tehtävien tekoon					
9. Erilaisia projekteja ja teemoja kehitellään usein yhdessä lasten kanssa					
10. Lasten leikki on yleensä vapaata ja itsenäistä					
11. Koko lapsiryhmä osallistuu joka päivä yhteiseen ryhmäkokoukseen					
12. Lapset osallistuvat monipuolisesti toiminnan suunnitteluun					
13. Perheiden ja kulttuuritaustojen erilaisuus on saatu rikastamaan ryhmän toimintaa					
14. Jostakin syystä ilo ja hyvinvointi on ollut ryhmässä vähän hukassa viime aikoina					
15. Lasten tunnelmaisuus saisi olla positiivisempaa					
16. Lasten ristiriidat käydään läpi ja tutkitaan yhdessä lasten kanssa					
17. Lasten kesken vallitsee vahva yhteenkuuluvuuden tunne ja toisten huomiointi					
18. Pedagogista johtajuutta tulisi vahvistaa yksikössämme					
19. Henkilöstön oman työn kehittämistä tulisi vahvistaa yksikössämme					
20. Olemme tietoisia valtakunnallisen vasun ja arjen toimintamme yhteyksistä ja se näkyy työssämme					
21. Henkilöstön vaihtuvuus on pieni					
22. Aikaa ja lämpöä on lapsille aina tarjolla					
23. Perushoito-, pukemis- ja siirtymistilanteet ovat ryhmässä rauhallisia					
24. Musiikki ja laulu ovat tärkeä tekijä jokapäiväisessä kasvatuksessa					
25. Piha-alue houkuttelee lapsia monipuoliseen toimintaan					
26. Kasvattajat aktiivisesti kehittävät ulkotoimintaa lasten kanssa					
27. Fyysinen oppimisympäristö (tilat ja materiaalit) virittää lapset syventymään toimintaan					
28. Sosiaalinen oppimisympäristö on rikas ja sosiaaliset suhteet kehittyvät hyvin					
29. Teemme paljon retkiä ja hyödynnämme lähiympäristöä					
30. Lasten leikit kestävät ja kehittyvät usein viikkoja					
31. Tilamme on jaettu moniin pienempiin nurkkauksiin ja toimintapisteisiin					
32. Aikuiset tukevat paljon lasten leikkejä ja rikastavat niitä					
33. Pienryhmiin jaon tekevät aikuiset pedagogisin perustein, eivät yleensä lapset itse					
34. Päiväkotimme vasu on hyvä arjen työkalu					
35. Lapsille on luotu mahdollisuuksia vaikuttaa arjen toimintoihin					

	Ei kuvaa	Kuvaa huonosti	Kuvaa jonkin verran	Kuvaa melko hyvin	Kuvaa erittäin hyvin
36. Ryhmässä on paljon visuaalista ilmaisu (piirtämistä, maalaamista sekä taidetta)					
37. Ryhmässä on paljon draamaleikkejä (esityksiä, näytelmiä)					
38. Ryhmässä leikitaan paljon roolileikkejä					
39. Ryhmässä luetaan lapsille paljon					
40. Lasten oppimisen ja taitojen kehitystä arvioidaan monipuolisesti					
41. Kasvattajat käyttävät runsaasti informaatioteknologiaa (tietokoneita, tabletteja, älypuhelimia jne.) työssään lasten kanssa					
42. Lapset käyttävät runsaasti informaatioteknologiaa (tietokoneita, tabletteja, älypuhelimia jne.) toiminnassaan					
43. Tuotamme mediasisältöjä (esim. kuvaamme ja prosessoimme kuvattua) runsaasti lasten kanssa					
44. Sisällölliset orientaatiot ovat toimintamme lähtökohta					
45. Lasten toimintaa eriytetään ryhmissä lasten taitojen perusteella					
46. Lasten toimintaa eriytetään ryhmissä lasten iän perusteella					
47. Toimintamme nousee lasten ideoista					
48. Tiimien työssä huomioidaan kasvattajien erilaiset vahvuudet ja taidot					
49. Tiimien työssä kasvattajien koulutustausta määrittää työnjaon					
50. Tiimissämme kasvattajien näkemykset muodostavat toimivan kokonaisuuden					
51. Kasvatuskumppanuudessa tarjoamme jatkuvasti tietoa toiminnasta ja ryhmän muotoutumisesta					
52. Kasvatuskumppanuudessa panostamme perheiden kuunteluun ja päivittäisiin keskusteluihin					
53. Kasvatuskumppanuudessa keskinäinen luottamus ja kunnioitus näkyvät arjessa					
54. Kasvatuskumppanuudessa olemme valmiit varhaiseen puuttumiseen ja tukeen					
55. Kasvatussisällöt nousevat arjen toiminnasta, ei etukäteen suunnitelluista toiminnoista					
56. Lapset noudattavat sääntöjä ilman aikuisen valvontaa					
57. Aikuiset huomioivat lasten näkemykset toimintaa kehitettäessä					
58. Lasten luovuus ja itseilmaisu ovat tänä vuonna todella kukoistaneet					
59. Ryhmässä on lasten tunne-elämälle erinomainen kasvualusta					
60. Lasten fyysinen toimintakyky ja runsas liikkuminen ovat toiminnassamme keskeisiä					
61. Lasten motorisiin perustaitoihin (tasapaino, liikkuminen, käsittelytaidot) kiinnitetään paljon huomiota					
62. Lasten hienomotorisiin taitoihin (sorminäppäryys, silmän ja käden yhteistyö jne.) kiinnitetään paljon huomiota					
63. Lasten ajattelu, ongelmanratkaisu ja oppimaan oppiminen kukoistavat ryhmässämme					
64. Lasten väliset sosiaaliset suhteet ovat tällä hetkellä erittäin toimivia ja kehittyviä					
65. Hyväksyvä ja huomioiva toiminnan virta, jatkuvuus ja harmonia kuvaavat hyvin työtämme ja ryhmää					
66. Työ ja ryhmän toiminta on usein hajanaista, epätietoista ja kaoottista					
67. Syvälinen suunnittelu ja huolella määritetyt tavoitteet kuvaavat hyvin ryhmän toiminnan muotoutumista					
68. Ryhmässämme uusia ideoita kokeillaan ja kehitetään jatkuvasti, uusien prosessien luominen on ryhmässä keskeistä					

Kouluarvosanalla arvioiden, miten hyvin ryhmässä toteutuu tällä hetkellä laadukas päivähoito? _____

LIITE 2

Orientaatioprojekti: Havainnoinnin ohjeet 2015

- Havainnoitavan ryhmän lapsista tehdään lista, jossa kullekin lapselle on annettu numero (esim. 12). Samaa numeroa käytetään kaikessa aneiston keruussa. Ryhmän aikuiset tallettavat numerolistan käytettäväksi myös lapsiarvioinnissa ja mahdollisessa haastattelussa. Numeroita käytetään myöhemmin aneistojen yhdistämisessä. Aneistoon ei tule lasten tunnistetietoja, vain numeroita. Lasten tunnistetietoja ei missään vaiheessa kirjata tutkimusaineistoon.
- Havainnoija ei havainnoi omian ryhmänsä lapsia, vaan yleensä havainnointiparinsa päiväkodin satunnaisesti valittua ryhmää. Tarvittaessa havainnoijat voivat vaihtaa havainnoitavan ryhmän henkilöstön kanssa ryhmää osaksi päivää ennen havainnointia, jotta lasten tunnistaminen helpottuu. Tammikuun ja toukokuun 2015 aikana on setsemän satunnaisesti valittua havainnointipäivää. Havainnointipäiviä ei erikseen informoida havainnoitavaa ryhmää.
- Lapsia havainnoidaan noudattaen listan numerojärjestystä systemaattisen otannan periaatteella. Jos lapsi on poissa, havainnoidaan listassa seuraavana olevaa lasta. Myöhemmin tulevat lapset havainnoidaan heidän tullessaan ryhmään listan mukaisessa järjestyksessä. Jos on mahdollista havainnoija havainnoi suurempaa ryhmää. Systemaattiseen virheen välttämiseksi havainnoija aloittaa joka päivä havainnointilistan eri kohdasta.
- Havainnointi tapahtuu kuutena aamupäivänä kello 8.00–12.00 välisenä aikana ja yhtenä päivänä kello 12.00–16.00 välisenä aikana on kuitenkin mahdollista, että joissakin ryhmissä mielekkäämpi aika taulu on esim. 9.00–13.00 ja puolipäiväryhmissä havainnointi on aina saman aikaan. Havainnointi tapahtuu viiden minuutin välein. Kaksi minuuttia käytetään havainnoitavan lapsen tilanteeseen tutustumiseen, yksi minuutti varsinaiseen havainnointiin ja kaksi minuuttia havainnon kirjaamiseen. Yhtenä päivänä kertyy 49 havaintoa. Kun havainnoijan on käytävä vessassa, juomassa ym., havainnointia jatketaan tuon jälkeen normaalisti. Eri päivinä samanaikaisena toistuvaa tulkoo on vältettävä.
- Harjoittelun jälkeen havainnoija usein huomaa, että he kykenevät tarkkaamaan havainnointiin jopa neljän minuutin välein. Neljän minuutin väli on suositeltava, sillä se mahdollistaa useamman havainnon tekemisen. Jos kuitenkin neljän minuutin havainnointiaika tuntuu hankalalta, palataan viiden minuutin havainnointiin. Vähitellen havainnointi helpottuu. Neljää minuuttia nopeampaan havainnointivauhtiin ei saa kuitenkaan siirtyä. On varoitava rutinoitumasta päivän aikana, sillä rutini lisää riskiä systemaattiseen virheeseen.
- Usein lapsi muuttaa toimintaansa havainnoinnin aikana, mutta havainnoija pyrkii valitsemaan lapsen pääasiallisen toiminnan koodatavaksi toiminnaksi. Poikkeuksen muodostaa kohta G, jossa lyhyempiin tunteen ilmaisuun riittää. Lisäksi on huomattava, että kohdassa E koodiin 3 riittää lyhytkin ponnistelu havainnoinnin aikana. Jos lapsen toimintaa on mahdoton määritellä, se koodataan kohtaan B(11). Jos lapselle ei löydy lähikontaktia, ruutu jätetään tyhjäksi.
- Havainnoijalla on havainnoinnissa mukanaan kirja, jonka sisällä on kolme paperia: Numeroitu lista lapsista, havainnoinnin ohje sekä havainnointilomake. Koodaus tehdään vasta havainnoinnin jälkeen.
- Havainnoija ei etsi vuorovaikutusta tai katsekontaktia lapsiryhmän lapsiin, mutta vastaa tarvittaessa lasten kysymyksiin. Esimerkiksi: ”Miksi olet täällä?” ”Olen havainnoimassa.” ”Mitä kirjoitat?” Teen muistiinpanoja.” ”Miksi?” Teen muistiinpanoja siitä mitä tapahtuu.” Kokemuksen mukaan lapset hyvin nopeasti jättävät havainnoijan omiin oloihinsa.
- Vaikka havainnointi ei ole salaisuus, sitä ei tule painottaa ryhmässä. Havainnoitavan lapsen ei tule olla tietoinen siitä että hän on havainnoitavana. Havainnoijan ei tarvitse olla lapsen lähellä, riittää että havainnoija ymmärtää lapsen tilanteen. Havainnoija voi liikkua vapaasti ryhmässä.

Aika (esim. 08.16)

Lapsen numero A. Lapsen toiminnan yleinen kehys (mitä lapsen pitää kuulla tehdä)

1. Suora kasvatustoiminta sisällä (enimmäkseen aikuisen aloittamaa, suunniteltua toimintaa: opetusta, ohjastusta, ryhmätoimintaa, kirjaa lukua, esityksiä, ryhmäkeskustelua)
2. Ohjattu tai tuettu leikki sisällä (enimmäkseen lapsen aloittamaa. Aikuisen havainnoi tai osallistuu lasten leikkiprosessiin, on valmis tarvittaessa osallistumaan lasten leikkiprosessin tukemiseen)
3. Vapaa leikki sisällä (itsenäisempi leikki yksin tai kavereiden kanssa. Kasvatusta ei osallistu prosessiin)
4. Ulkoilomintaa (usein pihalla, puistossa, retkellä)
5. Perushoito (pukeminen, riisuinen, WC, hygienia, lepo, voi sisältää odotusta ja valmistautumista)
6. Ruokailu (aamupala, lounas, ruuan odotus, järjestelyt ennen jalkaan syöttöä)
7. Siirtymätilanteet (yleensä lyhyet aktiviteetit yllä kuvattujen tilanteiden välissä)

B. Lapsen oma toiminta (mitä lapset tekee)

1. Roolileikki tai mielikuvaleikki (lehdellä tai itsellä on rooli)
2. Sääntöleikki (esim. pallopeli, laulupeli, elektroninen peli, pysäyttävät säännot, kilpailu)
3. Esinelikki ja kokeilu materiaaleilla ja leluilla (esim. hiekkalaatikolla, paperilla)
4. Fyysinen leikki tai aktiviteetti (juoksu, keinoiminen, hyppiminen, rehtuminen, tanssi, kipeily, harjoitus)
5. Lukeminen, ohjeita lukee tai lapsi lukee selän kirjaa itse
6. Tehävä (esim. kotelitavä, kyllä-papertit, -työt, pukemisen harjoittelu, loru opettelu, taidon harjoitus, työ)
7. Toiminta ilman kiintopistettä tai kunnan koonaktia muiden (esim. kuljeskeltu, etsiminen, odottelu)
8. Yhdessäolo muiden kanssa (esim. hengentee kavelee kavereiden kanssa, juttelee kipeilytelinella)
9. Kieletty toiminta (esim. ohjeiden rikkominen, kiusaaminen, häirintä)
10. Lapsi toimii yleisen kehityksen sisällä, mutta ei sovi yllä oleviin luokkiin B1-B9 (esim. lapsi syö ruokailussa, pukemista ulos lähdettäessä)
11. Muu toimintaa (ei sovi muihin luokkiin, esim. sekavuus, paljon vaihdoksa, ei rakennetta)

C Lapsen pääasiallisen huomion kohde

1. Ei-sosiaalinen kohde (esim. lelu, hiekka, auto, palikat, vesi, onna itse)
2. Aikuisen (esim. seuraava aikuisen kertomusta, keskustele, huomio voi sisältää esim. opetusmateriaalia)
3. Toinen lapsi (mukaan voi olla myös leluja ja muita ei-sosiaalisia kohteita esim. lapsen kädessä)
4. Ryhmä lapsia (2 tai useampaa lasta, mukaan voi olla myös leluja ym.)
5. Kokonaistilanne (tilanteesta on nim paljon elementtejä, ettei paljasallista kohdeta voi nimellä, esim. lapsia, aikuisia, materiaaleja, usein dynaaminen tilanne)

D Lähin sosiaalinen lapsikontakti (jos on havainnottavissa)

Lapsi johon havainnoitava lapsi valittuun suuntautu. Lapsen numerokoodi kirjoitetaan havaintopaperiin. Jos lähikontaktia ei ole tai hänen numeronsa ei ole listassa, jätä ruutu tyhjäksi

E. Lapsen fyysinen aktiivisuus

1. Maaila (istuminen, kyyrät kyyrät, syöminen ym.)
2. Koltumminen (sisällä kävelyä, koko varalon liikkua)
3. Korkea (sisällä ainakin jonkin verran juoksu, ripeää liikuntaa, fyysistä ponnistelua ym.)

F. Lapsen sitoutuneisuus

1. Yksikeräinen, kaavamainen, toistuva, passiivinen toiminta, ei energiaa, ei älyllistä haastetta
2. Usein keskeytyvä toiminta ja toimintaa kiinnittymisen
3. Enimmäkseen jatkuvaa toimintaa, huomio lajona helposti, vähän energiaa
4. Jatkuvaa toimintaa jossa intensiivisiä heikkiä, tarkkaavaisuus ei helposti lajota
5. Kesäva intensiivinen toiminta, keskittymisen, huomauksen energiaa ja suikeys

G Emootio (1-6, muutaman sekunnin havainto emootioista riittää)

1. Viiia, frustaatio, pettynyt
2. Luho, ylekkäse
3. Pelko, ahdistus
4. Onnellisuus, ilo, tyytyväisyys
5. Suru, masennus
6. Hämmästy, valppuus, uteliaisuus, jännitys
7. Neutraali, tyyli, rauhallinen
8. Muu tunne

H. Sosiaalinen orientaatio tämänhetkessä ryhmässä

1. Mukautuva ja avoin, kyvykyys ja huomio
2. Osallistuva, vuorovaikutteinen, avoin, tekee yhteistyötä
3. Dominantia, itsepuutuminen, eikä itsekeskeinen tai määrätelvä
4. Vetytyy sosiaalisesta tilanteesta, ei-sosiaalinen, ei-vuorovaikutteinen
5. Ei voida määrittää

I. Lähimmän tai keskeisimmän aikuisen toiminta

1. Vuorovaikutus koko lapsiryhmän kanssa (opetus, ohjaus, keskustelu, sanu, leikki ym.)
2. Vuorovaikutus jettu ryhmän kanssa (opetus, ohjaus, keskustelu, sanu, leikki ym.)
3. Vuorovaikutus yhden lapsen kanssa (opetus, esitys, ohjaus, leikki, perushoito ym.)
4. Ei läpiskontaktia mutta aikuiskontakti (keskusteleee esim. vauhduttua tai kollegan kanssa)
5. Ei läpiskontaktia mutta havainnoi lapsia (voi esim. tehdä muistiinpanoja sanalla)
6. Ei läpiskontaktia, mutta tekee kasvatukseen hoitoon liittyvää muuta työtä (järjesteleee lasten taita, valmisteleee opetusta, dokumentoi)
7. Ei läpiskontaktia, hoitoon kasvatukseen kuuluvaa toimintaa (sisittminen, lepo, hallinto)
8. Puhalla ei ole aikuisia

LIITE 3

Lapsiarviointi 2015

Päiväkoti/lapsiryhmä no: _____ Lapsen numero: _____

Sukupuoli: Poika ☐ Tyttö ☐

Ikä (kuukausina): _____ Lapsen läsnäolokuukaudet tässä päiväkodissa (mukaanlukien kesäloma): _____

Lapsen paras kaveri (yhden lapsen numero): _____

Lapsella on todettu erityisen tuen tarve: Kyllä ☐ Ei ☐ Diagnoosi (jos on): _____

Kuvaile erityisen tuen tarvetta: _____

Samassa taloudessa asuvien alle 18 v. lasten lukumäärä: _____

Maahanmuuttajataustaisten vanhempien lukumäärä perheessä: Ei yhtään ☐ Äiti ☐ Isä ☐

Vanhempien lukumäärä lapsen kotona: Yksi ☐ Kaksi ☐

Lapsi on ensimmäinen ☐, sisarusarjan keskimmäisiä ☐, lapsi on nuorin perheessä ☐

Lapsi	Ei kuvaa lasta lainkaan	Kuvaa huonosti	Kuvaa jonkin verran	Kuvaa melko hyvin	Kuvaa erittäin hyvin
On joustava ja mukautuva uusissa tilanteissa					
Ei vaikeuksia kohdata ja käsitellä turhauttavia tilanteita vuorovaikutteisesti					
Välttää vaikeita ja haastavia tilanteita					
Käsittelee omia tunteitaan sensitiivisesti					
Käsittelee muiden tunteita sensitiivisesti					
Tarvitsee runsaasti tukea hienomotorisessa kehityksessä					
Tarvitsee runsaasti tukea karkeamotorisessa kehityksessä					
Tarvitsee runsaasti tukea oppimisessa ja metakognitiivisissa taidoissa (oppimaan oppiminen)					
Tarvitsee tukea kielellisissä taidoissa					
Säätää tarkkaavaisuuttaan tilanteen edellyttämällä tavalla					
On turvallisesti kiinnittynyt päivähoiton henkilökuntaan					
On luova mielikuvaleikissä					
Menettää helposti tunteidensa hallinnan tarhauttavissa tilanteissa					
Omaa hyvät sosiaaliset taidot lapsiryhmässä					
On mukautuva, avoin ja huomioiva vertaissuhteissa					
On osallistuva, avoin ja aloitteellinen vertaissuhteissa					
On itsepintainen ja omaehtoinen (ja ehkä itsekeskeinen) vertaissuhteissa					
On vetäytyvä tai ei-sosiaalinen vertaissuhteissa					
Hillitsee reaktioitaan tilanteeseen ja toimintaan sopivalla tavalla					
Kykenee ylläpitämään tilanteeseen ja toimintaan sopivan vireystason					